



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Geschichtsvermittlung im Museum als Zugang zu
kulturreflexivem Lernen bei DaZ-Lernenden am Beispiel des
Museums Haus der Geschichte Österreich“

verfasst von / submitted by

Lisa Horak, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Am Anfang dieser Arbeit steht ein Dank an all jene, die es ermöglichten, dass ich nun am Ende dieses Forschungsprojekts angekommen bin.

Zuallererst möchte ich mich beim Vermittlungsteam des Museums *Haus der Geschichte Österreich* bedanken, das mich sowohl an ihrer Arbeit als auch an dem Prozess der Workshop-Konzeption teilhaben ließ. Eure Offenheit, Flexibilität und Hilfsbereitschaft haben dieses Forschungsprojekt erst möglich gemacht – Vielen Dank!

Auch den Lehrpersonen des WUKs spreche ich aufrichtigen Dank für die Unterstützung und den Zugang zu einem Feld, das mir ansonsten verschlossen geblieben wäre, aus. Eure Unterstützung weiß ich wirklich sehr zu schätzen.

Der größte Dank gilt meinen Interviewpartner*innen, die sich bereit erklärten, ihre Gedankengänge und Erfahrungen mit mir zu teilen. Unsere Gespräche sind der Kern dieses Forschungsprojekts – Vielen Dank für euren Mut, euer Vertrauen und eure Zeit!

Besonderer Dank gilt an dieser Stelle auch meinem Betreuer Hannes Schweiger, der mir nicht nur ermöglichte, Teil dieses spannenden Projekts zu sein und in diesem zu forschen, sondern auch währenddessen und im Prozess des Schreibens unglaublich unterstützend war und so mit konstruktiven und anregenden Inputs half, die Arbeit zu dem zu machen, was sie nun ist.

Zuallerletzt bedanke ich mich von ganzem Herzen bei meiner Familie und meinen Freund*innen, die mich nicht nur in den letzten Monaten, sondern bei allen Auf's und Abs meines wissenschaftlichen Weges begleiteten. Vor allem meiner Studienkollegin und Volksschulfreundin Marina Gennari, durch die und mit der ich in unseren letzten Studienjahren so viel lernen durfte, bin ich unglaublich dankbar - *Dankje wel!*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Problemstellung und Forschungsinteresse	1
1.2. Strukturierung der Arbeit	3
2. Theoretischer Rahmen	5
2.1. Deutsch als Zweitsprache und Migration	5
2.1.1. Deutsch als Zweitsprache	6
2.1.2. Migrationsgesellschaft	7
2.2. Kulturelles Lernen im DaZ-Unterricht	9
2.2.1. Kultur und Macht	10
2.2.2. Kulturelles Lernen im DaF/Z-Kontext	13
2.2.3. Kulturreflexives Lernen	16
2.2.4. Geschichtsdidaktik als kulturreflexives Lernen	21
2.3. Handlungstheorie in Bezug auf Migration	25
2.3.1. Zwischen Struktur und Individuum	25
2.3.2. Handeln auf Mikro- und Makroebene	26
2.3.3. Handlungsmöglichkeiten und Machtkritik durch kulturreflexives Lernen	27
3. Gesellschaftlicher Rahmen	35
3.1. Migrationsgesellschaft Österreich	35
3.1.1. Arbeitsmarkt	35
3.1.2. Wohnraum	38
3.1.3. Bildung	39
3.1.4. Politische Teilhabe	41
3.1.5. Kulturelle Teilhabe	42
3.2. Mesoperspektive: Deutsch als Zweitsprache im Museum	43
3.2.1. Wissensvermittlung im Museum	44
3.2.2. Pflichtschulabschlusskurse als DaZ-Institutionen	49
4. Qualitatives Forschungsprojekt	52
4.1. Methodische Entscheidungen	52
4.1.1. Forschungsdesign	52
4.1.2. Datenerhebung	54
4.1.3. Datenaufbereitung	62
4.1.4. Datenanalyse	63
4.2. Forschungsergebnisse und Diskussion	67
4.2.1. Fallübergreifende Analyse	67
4.2.2. Einzelfallanalyse zweier Interviewpartner*innen	97
4.2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse	103
4.2.4. Implikationen, Ausblick und Forschungsdesiderate	108
5. Conclusio	111
A. Literaturverzeichnis	115

B. Abbildungsverzeichnis	122
C. Anhang	123
C.1. Abstrakt	123
C.2. Dokumente für die Interviewpartner*innen	124
C.2.1. Einwilligungserklärung	124
C.2.2. Informationsschreiben	125
C.3. Interviewleitfaden	126
C.4. Checklisten und Reflexion	127
C.4.1. Checklisten	127
C.4.2. Reflexionsfragen	127
C.5. Kodierleitfaden	128
C.5.1. Hauptkategorien	128
C.5.2. Kodierleitfaden	128
C.6. Transkriptionen	132
C.6.1. Transkription 1	132
C.6.2. Transkription 2	137
C.6.3. Transkription 3	142
C.6.4. Transkription 4	148
C.6.5. Transkription 5	152
C.6.6. Transkription 6	156
C.6.7. Transkription 7	161
C.6.8. Transkription 8	167
C.6.9. Transkription 9	172
C.6.10. Transkription 10	178

1. Einleitung

Inmitten der Stadt Wien befindet sich am historischen Ort des Heldenplatzes das Museum *Haus der Geschichte Österreich* (HdGÖ). Es ist dadurch nicht nur im Zentrum der Stadt positioniert, sondern findet sich auch inmitten eines Spannungsfelds österreichischer Geschichte und Gegenwart wieder. Der Heldenplatz und die Neue Burg stellen Orte des Aufeinandertreffens von gemeinsamen Erinnerungen, widersprüchlichen Assoziationen und umstrittenen Perspektiven dar. Das Museum ist somit Teil eines dynamischen Begegnungsfelds, in dem es sich zum Ziel setzt, das Zusammentreffen von Vergangenen und Gegenwärtigem konstruktiv und zukunftsgerichtet zu gestalten. An diesem Ziel knüpft das vorliegende Forschungsvorhaben an.

1.1. Problemstellung und Forschungsinteresse

Auch in dieser Arbeit kam es zu einem Zusammentreffen zweier Bereiche, dem historischen Museum und dem DaZ-Unterricht. Ausgangspunkt dafür war ein Projekt des Museums HdGÖ, das in Kooperation mit Lehrenden und Teilnehmer*innen von Pflichtschulabschlusskursen des Werkstätten- und Kulturhauses (WUK) durchgeführt wurde. Im Fokus dieser Kooperation stand die Konzeption eines Work-Shops für DaZ-Sprechende. Ziel war es hier ein Angebot zu entwickeln, das durch zielgruppengerechte Vermittlung das Museum einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich macht. Es wurde ein Prozess mit Expert*innen des DaZ-Bereichs initiiert, der von meiner Kollegin Elisabeth Lanser und mir wissenschaftlich begleitet wurde. Das Potenzial, das in dieser Work-Shop-Konzeption gesehen wurde, war, diese beiden anfänglich beschriebenen Bereiche auf konstruktive Weise miteinander zu verbinden, um so ein kulturelles Lernen im DaZ-Kontext zu fördern. Die Auswirkungen und Erkenntnisse, die sich bei dieser Begegnung ergaben, sind Inhalt dieser Arbeit.

Den Fokus, den ich in diesem Kontext legte, war der Mehrwert sowie das Potenzial dieser Work-Shops für DaZ-Lernende. Das Verbindungsstück, das zwischen dem DaZ-Unterricht und dem Geschichtsmuseum HdGÖ gesehen wurde, war das kulturelle Lernen in Form

von geschichtsdidaktischer Kulturvermittlung. Dieses Forschungsprojekt wird dabei als interdisziplinäre Schnittstelle verstanden, bei der verschiedene Erkenntnisinteressen aus unterschiedlichen Forschungsgebieten miteinander verbunden werden.

Zunächst kann das Forschungsvorhaben in die empirische Erforschung von kulturellen Lernprozessen im DaZ-Bereich eingereiht werden. Kulturelles Lernen war die längste Zeit unter dem Bereich der Landeskunde vor allem im DaF-Bereich angesiedelt, wobei der DaZ-Bereich oftmals ausgeklammert wurde (Fornoff, 2017, S. 53-54). Da sich der DaZ-Bereich insbesondere durch seine Verankerung in politischen und sozialen Rahmenbedingungen auszeichnet (Dirim, 2017, S. 31), muss kulturelles Lernen genau auf diesen Aspekt Bezug nehmen. Kulturreflexives Lernen als Ansatz stellt Machtkritik sowie gesellschaftliche Teilhabe als explizite Ziele in den Fokus, wodurch sich diese Herangehensweise für den DaZ-Unterricht besonders anbietet (Schweiger et al., 2015, S. 8). Bis jetzt wurde diese Integration kulturreflexiven Lernens im DaZ-Unterricht sowie kulturelles Lernen in historischen Museen bei DaZ-Sprechenden jedoch kaum erforscht.

Des Weiteren wird auch der Integration von historischen Inhalten im Zweit- und Fremdsprachenunterricht theoretisch eine Wichtigkeit zugesprochen (Hallet, 2022, S. 49), praktisch kommt ihr in diesem Bereich hingegen eine marginale Rolle zu. Mittels der Methode der Erinnerungsorte wurde Geschichte als Gegenstand zwar im Fremdsprachenunterricht thematisiert, doch wurde auch hier die Umsetzung eher im DaF- als im DaZ-Bereich angezielt und es fehlte zusätzlich an einer Diskussion bezüglich weiterer geeigneter Themen und Methoden (Langer, 2017, S. 622). In diesem Forschungsprojekt wird das Potenzial von Geschichte als expliziter Gegenstand des kulturellen Lernens im DaZ-Unterricht analysiert und seiner Integration in den DaZ-Unterricht besonderes Potenzial beigemessen. Diese Arbeit kann in diesem Sinne einen Beitrag zu diesem bisher noch wenig erforschten Gebiet leisten.

Zuletzt wird der Mehrwert von historischen Work-Shops für DaZ-Sprechende in Bezug auf gesellschaftlichen Handlungsspielraum und Machtkritik untersucht. Konkret wird hier in den Blick genommen, welche Auswirkungen kritische Museumsvermittlung auf Besucher*innen mit Deutsch als Zweitsprache haben kann. Das HdGÖ sieht selbst als Aufgabe seiner Work-Shops, eine heterogene Besucher*innengruppe anzusprechen und durch ihre Vermittlungsangebote zu gesellschaftlicher Partizipation beizutragen. Es soll eine Lebensrealität, die auch von Migration geprägt ist, repräsentiert und multiperspektivisch in den Diskurs um Wissensproduktion und -präsentation gesetzt werden (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 5-17). Die Ziele des HdGÖ überschneiden sich mit den Prinzipien des kulturreflexiven Lernen, weswegen hier ein gewinnbringender Zugang für den DaZ-Bereich gesehen wird.

Der Wirkungsbereich, den die Work-Shops in Bezug auf das kulturelle Lernen haben, steht im Zentrum dieses Forschungsprojekts.

Ausgehend von diesen dargestellten Bereichen wurde eine übergeordnete Fragestellung, die den Aufbau, die Methode und die Ergebnisse der Forschungsarbeit determiniert, erarbeitet. Diese lautet wie folgt:

Welche Auswirkungen hat die Teilnahme von DaZ-Lernenden an geschichtlichen Work-Shops im Museum *Haus der Geschichte Österreich* in Bezug auf die Zielsetzungen des kulturellen Lernens.

Ausgegangen wird in Bezug auf die Forschungsfrage davon, dass geschichtswissenschaftliche Inhalte durch kulturelle Vermittlung im Sinne eines kulturellen Lernens zu einer Eröffnung von Handlungsspielräumen bei DaZ-Lernenden beitragen, machtkritisch und ermächtigend wirken und zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen.

1.2. Strukturierung der Arbeit

Um diesem Ziel nachzukommen, ist diese Masterarbeit in mehrere Abschnitte geteilt. Zu Beginn wird ein theoretischer Rahmen dargelegt, in dem der Forschungsstand, wissenschaftliche Diskurse sowie die Forschungslücken, die adressiert werden sollen, thematisiert werden (Kapitel 2). Hier werden die folgenden drei Aspekte genau betrachtet: DaZ und Migration im Kontext der Migrationsgesellschaft (Kapitel 2.1), der Diskurs und die Positionen von kulturellem Lernen im DaZ-Unterricht (Kapitel 2.2) und Handlungstheorie im Bereich Migration (Kapitel 2.3). Dieser theoretische Rahmen wird zudem dazu genutzt, die eigenen theoretischen Annahmen und Positionen klar aufzuzeigen und damit die Fragestellung und Forschungsentscheidungen zu kontextualisieren. Zugleich werden die verwendeten Begrifflichkeiten definiert und deren Verwendung in der Arbeit erklärt. Am Ende dieses Kapitels wird ein Modell kulturellen Lernens dargestellt, das eine Zusammenführung der Literatur widerspiegelt und als Basis für die Interpretation und Analyse der empirischen Daten herangezogen wird.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung soll der gesellschaftliche Rahmen, in dem das Forschungsprojekt verortet ist, fokussiert werden (Kapitel 3). Da sich das Museum und die Teilnehmenden nicht in einem luftleeren Raum bewegen, sondern von gesellschaftlichen Strukturen geprägt sind, ist es auch unter Anbetracht der Fragestellung notwendig, auf verschiedene Felder, die sich in diesem Forschungsprojekt überschneiden, einzugehen. Zunächst

wird hier auf die Migrationsgesellschaft Österreich Bezug genommen, und das Migrationsregime in den Bereichen Arbeitsmarkt, Wohnraum, Bildung sowie politische und kulturelle Teilhabe dargestellt (Kapitel 3.1). Diese makroperspektivische Präsentation ist Ausgangspunkt für eine Analyse der Felder des Museums und der Pflichtschulabschlusskursen auf Mesoebene (Kapitel 3.2). Für diese Perspektiven werden unter anderem Studienergebnisse und wissenschaftliche Analysen herangezogen, die empirische Daten zu gesellschaftlichen Effekte des Migrationsregime in Österreich bieten. Der Fokus auf die strukturellen Bedingungen dieser Felder ermöglicht die Auswirkungen der Work-Shops in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu betrachten und so besser verstehen zu können.

Diese beiden vorangehenden Kapitel liefern die theoretische Grundlage für das letzte Kapitel (Kapitel 4), in dem das methodische Vorgehen (Kapitel 4.1) sowie die Ergebnisse in Form des Forschungsberichts (Kapitel 4.2) präsentiert werden. Dieses Kapitel mündet in einem Ausblick, dem eine Conclusio (Kapitel 5) folgt.

Durch diese Erarbeitung soll ein Blick auf das kulturelle Lernen im Geschichtsmuseum bei Besucher*innen mit Deutsch als Zweitsprache geworfen werden, um so das Zusammentreffen dieser Bereiche inmitten dieses dynamischen Begegnungsfelds des HdGÖs zu erforschen.

2. Theoretischer Rahmen

In diesem ersten Kapitel soll das theoretische Gerüst, auf dem das Forschungsvorhaben aufgebaut ist, dargelegt und in Hinblick auf die übergeordnete Fragestellung präsentiert werden. Die Masterarbeit kann unter Bezugnahme auf die verschiedenen Forschungsfelder der Fremdsprachendidaktik nach Caspari erstens der Konzeptforschung, zweitens der Lernforschung sowie drittens der Lernerforschung zugeordnet werden (Caspari, 2016, S. 14-15). Diese vielseitige Verortung prägt auch die Theorien, Konzepte und Begriffe, von denen in dieser Arbeit Gebrauch gemacht wird und die im Folgenden nun thematisiert und kontextualisiert werden sollen. Zusätzlich legt auch die thematische Ausrichtung der Forschungsfrage eine interdisziplinäre Herangehensweise in Bezug auf die Theorie nahe, wodurch es sich anbietet, verschiedene sich überschneidende Forschungsbereiche auf zielführende Weise miteinander zu verbinden. Im Konkreten werden Konzepte aus der Soziologie, der Kulturwissenschaft, der Geschichtsdidaktik/-wissenschaft sowie der Migrationspädagogik/-wissenschaft in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache miteinander verknüpft. Als zusammenfassendes Ergebnis dieses Theoriekapitels soll am Ende ein theoretisches Modell konzipiert werden, das aufzeigt, wie kulturreflexives Lernen unter Einbezug der präsentierten theoretischen Positionen und unter Anbetracht der Forschungsfrage in dieser Arbeit verstanden wird.

2.1. Deutsch als Zweitsprache und Migration

Eine Gemeinsamkeit, die die Zielgruppe des Forschungsprojekts verbindet, ist das Merkmal, Deutsch als Zweitsprache zu sprechen und zu lernen und als ‚mit Migrationshintergrund‘ gesellschaftlich klassifiziert zu sein. Mit diesen sozialen Merkmalen werden gewisse wissenschaftliche Konzepte verbunden, die auch auf gesellschaftliche Implikationen verweisen. Im Folgenden soll nun auf diese Konzepte eingegangen werden sowie Definitionen erläutert werden, auf die in dieser Arbeit zurückgegriffen wird.

2.1.1. Deutsch als Zweitsprache

Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verweist auf die besondere Erwerbssituation des Deutschen im Vergleich zu Deutsch als Fremdsprache (DaF). Im Fokus steht dabei nicht, wie der Name eventuell suggeriert, dass Deutsch als zweite Sprache erworben wurde oder sich diese gar defizitär zu Deutsch als Erstsprache verhält, sondern der Begriff bezieht sich auf einen Sprachgebrauch, der stark an die Lebenswelt der Sprecher*innen gebunden ist. Es steht somit die Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel im gesellschaftlichen Alltag im Vordergrund. In diesem Sinne werden auch die Lebensumstände, die sehr heterogen und vielseitig sein können, bei Menschen, die Deutsch in Österreich lernen, sprechen und anwenden in den Blick genommen (Harr, 2018, S. 7-8). Obwohl eine normative, strikte Abgrenzung zwischen DaF und DaZ oftmals nicht möglich ist, sieht auch Budde in diesem Zusammenhang vor allem die beiden Aspekte der *Erwerbszeit* sowie des *Verwendungszwecks* der Sprache als ausschlaggebend für die Definition von Deutsch als Zweitsprache. Sie definiert eine prototypische Zweitsprache wie folgt.

(Eine Sprache bzw. eine Sprachvarietät) L ist für (eine Person) P während (einer Zeit) t eine prototypische Zweitsprache genau dann, wenn gilt:

- (a) P hat im Wesentlichen nach dem Erwerb des grammatischen und lexikalischen Kernsystems einer anderen Sprache regelmäßig mittels L zu kommunizieren begonnen,
 - (b) P kommuniziert mittels L während t, und der Hauptzweck dieser Kommunikation ist einer der alltäglichen Kommunikation (einschließlich der Kommunikation in Beruf und Fachunterricht)
- (Budde, 2017, S. 25).

In Anlehnung an diese Definition wird in dieser Arbeit ebenfalls die Kommunikation, gebunden an den gesellschaftlichen Kontext, als essentiell für die Abgrenzung von DaZ angesehen. Es muss jedoch ergänzt werden, dass DaZ in Österreich nicht nur vom funktionalen Aspekt der Kommunikation geprägt, sondern auch von den herrschenden migrationspolitischen Verordnungen bestimmt ist, in denen beispielsweise ein spezifisches sprachliches Niveau als Voraussetzung für die Beantragung der Staatsbürgerschaft gilt. So ist es möglich, dass Personen Deutsch in ihrem Alltag in Österreich kaum gebrauchen und dennoch aufgrund von staatlichen Vorschriften erlernen müssen.

Auf diese hier aufgegriffene staatliche Komponente referiert auch Dirim (2017), wenn sie schreibt, dass DaZ „viel stärker als Deutsch als Fremdsprache eine gesellschaftliche und politische Dimension [umfasst]“ (Dirim, 2017, S. 31). Sie nennt als weitere zu beachtende Besonderheit von DaZ die Verortung des Sprachenlernens in einem amtlich deutschsprachigen Raum, wodurch anders als im Kontext von DaF, das Erlernen der Sprache mit gesellschaftlicher Partizipation einhergeht (oder einhergehen kann). Diese Dimensionen müssen in der Forschung ebenfalls beachtet werden und bilden auch den Schwerpunkt dieser Arbeit. In die-

sem Sinne wird mit Deutsch als Zweitsprache Bezug auf den spezifischen Ort/ das spezifische Feld ¹ genommen, in dem Deutsch unter verschiedenen Umständen erlernt wird oder erlernt werden muss. Wie sich dieser gesellschaftliche Rahmen darstellen lässt, soll nun mit Blick auf den Begriff der Migrationsgesellschaft beleuchtet werden.

2.1.2. Migrationsgesellschaft

Um Migrationsgesellschaft als Begriff und die dahinter liegenden gesellschaftlichen Strukturen greifbar zu machen, muss zu Beginn auf Migration an sich eingegangen werden. Der Ausdruck Migration ist trotz seines frequenten Vorkommens in der Alltagssprache kein selbstverständlicher, für sich allein stehender Begriff. Stattdessen ist er historisch bedingt und wird politisch und sozial zur Klassifikation menschlicher Mobilität herangezogen. Die differenzierte Bedeutungszuschreibung von spezifischer Mobilität und damit verbundenen Praktiken sind wandelbar und können nur historisch-kontextuell verstanden werden (Richter et al., 2020, S. 9-12; Alavi und Henke-Bockschatz, 2004, S. 24). Menschliche Mobilität ist als solche geschichtlich und gegenwärtig der Normalzustand, auch wenn Migration in Diskursen über nationale Zugehörigkeiten oftmals als temporärer Ausnahmezustand dargestellt wird (Aigner, 2017, S. 3; Mecheril, 2010, S. 7). Menschliche Mobilität wird in der Öffentlichkeit nicht immer als Migration wahrgenommen, sondern Migration wird, oftmals auch in der Forschung, an national-staatlichen Grenzen festgemacht (Richter et al., 2020, S. 9-12). Richter et al. schreiben hierzu, dass

diese Trennung von räumlicher Mobilität in die Kategorien intern und international [...] selbst eng verbunden mit der Entstehung von Nationalstaaten und deren moderner Bürokratie [ist], die einer administrativen Einteilung bedurfte, um Migrant*innen trennscharf zu klassifizieren, zu erfassen, zu zählen und letztlich zu verwalten. Aus dieser Perspektive sind es Staaten, die ‚echte‘ Migrant*innen produzieren, so dass staatliche Apparate als Voraussetzung für Migration erscheinen. Blickt man auf die Geschichte, so waren Menschen räumlich mobil, lange bevor Staaten begannen, sie zu zählen (Richter et al., 2020, S. 15-16).

Was in diesem Zitat dargelegt wird, ist die historische und gegenwärtige Konstruktion von ‚Migrant*innen‘, die eng mit bürokratischen und staatlichen Bestrebungen verbunden ist und somit durch die Erfassung einer zuvor definierten Kategorie diese in der Realität erst erschafft. Diese Perspektive setzt an der Überlegung an, dass die Kontrolle, Regulierung und Dokumentation von grenzüberschreitender Mobilität ein konstitutiver Teil (national-) staatlicher Ordnung ist (Pott et al., 2018, S. 4). Zusätzlich wird in dem direkten Zitat beschrieben, dass nicht nur die nationalen Ordnungen, sondern auch der damit verbundene rechtliche Status

¹Wenn künftig von Feldern gesprochen wird, so bezieht sich dies auf das theoretische Konzept nach Pierre Bourdieu und es werden darunter „historische, durch Ausdifferenzierung entstandene und von Machtstrukturen durchzogene gesellschaftliche Teilbereiche [verstanden]“ (Lenger, 2013, S. 21).

innerhalb eines Staats ein wesentlicher Faktor in Bezug auf Migration ist. Nieswand und Drotbohm (2014, S. 3) vermerken hier, dass die Differenzierung von Staatsbürger*innen und Nicht-Staatsbürger*innen und die daran gekoppelten rechtlichen Möglichkeiten, Menschen aus Nationen auszuweisen oder gar abzuschieben, zu den Charakteristika des Nationalstaates gezählt werden können. In diesem Sinne ist Migration und die Macht, die der Staat durch die Klassifikation von Menschen anhand dieses Merkmals ausüben kann, ein wesentlicher Bestandteil heutiger Nationen, die als solche ebenfalls nicht selbstverständlich sind, sondern nach Anderson als vorgestellte Gemeinschaften oder „Imagined communities“ (Anderson, 2016, S. 5–6) verstanden werden müssen.

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf genau jener von der österreichischen Regierung in Bezug auf den Nationalstaat ausgehenden Bedeutungszuschreibung durch den Migrationsbegriff, mit dem Wissen, dass der Begriff eine Aussage über diskursive Zuschreibungen, nicht über real messbare Differenzlinien gibt. Im Zentrum stehen genau diese Auswirkungen, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen, die sich infolge der Klassifizierung als ‚Migrant*in‘ in Österreich ergeben. Wenn in dieser Arbeit demnach von ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ gesprochen wird, bezieht sich dies auf eine diskursive Fremdzuschreibung, die jedoch gesellschaftliche Wirkungsmacht entfaltet. Der Begriff wurde gewählt, um genau auf diese politischen und sozialen Implikationen Bezug zu nehmen, gleichzeitig wird jedoch Wert darauf gelegt, zu vermerken, dass diese Zuschreibung konstruiert und nicht selbstverständlich ist.

Um auf den Prozess der Zuschreibung in seiner Rolle innerhalb der Gesellschaft Bezug zu nehmen und dadurch eine Perspektive auf seine Auswirkungen zu ermöglichen, wird in dieser Arbeit, angelehnt an Mecheril (2010, S. 11), von Österreich als einer *Migrationsgesellschaft* gesprochen. Dieser Begriff rückt den Fokus auf Veränderungen im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses in den Vordergrund, der mehr als nur eine territoriale Grenzüberschreitung einer gewissen Personengruppe ist. Migration soll dadurch als ein Phänomen verstanden werden, das weitgehender gefasst werden muss und immer in Interaktion mit der Gesellschaft steht, wie das Kompositum bereits vermuten lässt (Mecheril, 2010, S. 11). Migrationsgesellschaft umfasst somit sowohl individuelles Verhalten und verschiedenartige Institutionen als auch politische Bedingungen und Entscheidungsträger*innen (Harr, 2018, S. 22).

Das Agieren von politischer Seite in Bezug auf Migration kann als ein gewisses *Migrationsregime* verstanden werden, es umfasst „Kontroll-, Steuerungs- oder Regulierungsmechanismen, die nationalstaatliche oder supranationale Regierungen gegenüber MigrantInnen anwenden“

(Aigner, 2017, S. 93). Das Migrationsregime stellt die Rahmenbedingungen dar, die sich aus politischen Entscheidungen, öffentlichen Meinungen und weiteren die Lebensrealität von Menschen mit Migrationshintergrund beeinflussenden Faktoren zusammensetzen (Aigner, 2017, S.93). Mecheril fügt in diesem Kontext hinzu, dass Migrationsregime paradox handeln und davon geprägt sind, dass sie nicht alle Menschen mit Migrationshintergrund gleich betreffen (Mecheril, 2010, S. 25). Diese Widersprüchlichkeit dahingehend, für wen welche Bedingungen gelten, hängt auch mit der zuvor angesprochenen arbiträren Einteilung zusammen, welche Form von menschlicher Mobilität als Migration aufgefasst wird. Wer Migrationshintergrund hat, verläuft in Graubereichen und ist von verschiedenen Aspekten abhängig. Dies wird auch in Mecherils Definition des Begriffs deutlich, in der er schreibt, dass „Migrationsregime vorläufige politische Schließungen in einem durch komplexe Akteurskonstellationen hervorgebrachten antagonistischen Feld der Aushandlung einer politischen Ordnung dar[stellen], die als Zwang wie als Ermöglichung wirkt“ (2018, S. 3).

In dieser Begriffsdefinition wird von einem Feld der Aushandlung gesprochen, das sich anhand komplexer Strukturen konstituiert. Auch in dieser Arbeit wird von Feldern ausgegangen, in denen sich Machtverhältnisse manifestieren. Das Migrationsregime in diesem Kontext wird vor allem aus der Makroperspektive betrachtet, wenn im nächsten Kapitel auf die in Österreich herrschenden Rahmenbedingungen eingegangen wird, die sich rechtlich, politisch, sozial und diskursiv auf Menschen mit Migrationshintergrund auswirken (siehe Kapitel 3.1). Festzuhalten ist also, dass Migration nicht eindeutig zuordenbar ist und als etwas Diskursives, durch ein Migrationsregime Geschaffenes gesehen werden kann. Es wird des Weiteren von einer Migrationsgesellschaft gesprochen, wodurch die Prozesshaftigkeit und die sozialen Gegebenheiten ins Zentrum gerückt werden, die sich gesellschaftlich in Wechselwirkung mit allen Beteiligten manifestieren. Inmitten dieser Spannungsverhältnisse befinden sich nun DaZ-Lernende sowie die DaZ-Vermittlung, die nicht nur von diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betroffen, sondern selbst Teil davon ist. Die Frage, die es nun zu beantworten gilt, ist, wie ausgehend von diesen Faktoren und mit welchen Zielsetzungen kulturelles Lernen Eingang in den DaZ-Unterricht finden kann.

2.2. Kulturelles Lernen im DaZ-Unterricht

Kulturelles Lernen wird als selbstverständlicher Teil des Sprachunterricht gesehen, da Sprache nie abgetrennt von seiner gesellschaftlich-kulturellen Einbettung verstanden werden kann. Sprache trägt, (re-)produziert und transportiert Bedeutung, diese Bedeutung wird wiederum

durch gesellschaftliche Gegebenheiten in den jeweiligen Kontexten bestimmt. Das Lernen einer Sprache ist somit immer auch ein Lernen von gesellschaftlichen Deutungsmustern, Codes und Praktiken und ist so auch Kulturlernen (Baumann, 2018, S. 24; Schweiger, 2021, S. 359).

Um jedoch von einem Lernen über Kultur sprechen zu können, muss eingangs beleuchtet werden, was unter dem Konzept ‚Kultur‘ verstanden wird.

2.2.1. Kultur und Macht

Heinemann (2015) schreibt in diesem Zusammenhang von der Doppeldeutigkeit der Kultur, die einerseits in der Forschung theoretisch als ungreifbar, undefinierbar, dynamisch und wandelbar dargestellt wird, andererseits im täglichen Leben praktisch in Form von Codes, Praktiken und historischen Erfahrungen einen Bedeutungsrahmen darstellt, der oftmals als selbstverständlich, absolut und fixiert postuliert wird (Heinemann, 2015, S. 75). Wichtig ist, dass *beide* dieser angesprochenen Aspekte essentiell und auch für das kulturelle Lernen ausschlaggebend sind. So ist festzuhalten, dass obwohl kulturwissenschaftlich Einigkeit darüber besteht, dass Kultur konstruiert und veränderbar ist, die Imagination statischer und isolierter ‚Kulturen‘ gesellschaftlich dennoch Wirkungsmacht aufweist (Körber und Meyer-Hamme, 2008, S. 316).

Assmann (2019) führt diese Dichotomie noch weiter aus, indem sie einerseits Kultur als Konstruktion und damit als „ein Ensemble von gemeinsamen Praktiken und als das politische Agieren im Medium von Symbolen, das mit Begriffen wie Repräsentieren oder Aushandeln weiter entfaltet wird“ (Assmann, 2019, S. 111) sieht. Andererseits spricht sie von Kultur als Differenz, wobei sie auf Schlagwörter wie „Anerkennung, Gedächtnis, Identität und Alterität“ (Assmann, 2019, S. 111) auch in Bezug auf Kollektive eingeht. Diese Kollektive, die sich als Gruppen über symbolische Zugehörigkeit und durch kulturelle Praktiken bilden, müssen durch Reproduktion von Symbolen über Zeiten hinweg eine Gemeinsamkeit in Form von ‚Kultur‘ aufrechterhalten, wofür Machtstrukturen und Hierarchisierungen unter Verwendung von Medien- und Überlieferungstechniken notwendig sind (Assmann, 2019, S. 111).

Kultur kann also auf der einen Seite auf abstrakter, theoretischer Ebene als fluid und nicht-festmachbar gesehen werden, auf konkreter, praktischer Ebene fungiert sie jedoch als symbolischer Kitt von Kollektiven, der es ermöglicht, über eine Zeit hinweg durch gewisse Verhaltensweisen, Bedeutungszuschreibungen und Symbole, Zugehörigkeit und Gruppenidentitäten zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Diese Aufrechterhaltung bedarf Macht, die

ebenfalls als integraler Bestandteil des Konzepts der Kultur angesehen werden kann.

Für Foucault existiert Macht, wie auch Kultur, in Form von Praktiken und kann demnach als eine Art einwirkende Handlung innerhalb eines Feldes verstanden werden. Diese Einwirkung zielt „auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln“ (Foucault, 2014, S. 441) ab und kann als Teil allen sozialen Agierens gesellschaftlich verankert gesehen werden (Foucault, 2014, S. 440-441). Es entsteht in diesem Kontext auch ein Spannungsverhältnis zwischen der Macht, die auf Makroebene in Form des Staates ausgeübt wird, und jener Macht, die auf individueller Ebene vorherrscht (Landwehr, 2011, S. 65-84). Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu fragen, welche Mechanismen und Institutionen wirksam werden, um derartige Machtverhältnisse verknüpft mit Kultur zu etablieren - Wie gelingt die Abgrenzung derer, die nicht als Mehrheitsgesellschaft gesehen werden?

Heinemann bezieht sich ebenfalls auf Foucault, wenn sie schreibt, dass Macht erst durch Wissen und durch Wahrheiten geschaffen wird, indem diskursiv Objekte und Ordnungen durch Zuschreibungen entstehen, die als Normalisierungsmacht verstanden werden können (Heinemann, 2015, S. 76). Teil einer Ordnung zu sein, bedeutet in diesem Zusammenhang als ‚normal‘ zu gelten und das eigene Verhalten und Handeln so auszurichten, dass es dem Macht-Wissen-Komplex entspricht. Diese Normalisierungsmacht beeinflusst, wer wie was wann sagen und wie handeln darf. Hierbei ist sowohl ausschlaggebend, wer Zugang zu wissenskonstituierenden Diskursen hat, als auch wer diese bestimmt und von ihrer Strukturierung profitiert. Dies impliziert auch, dass es für gewisse Gruppen bzw. Personen auch zu einem Ausschluss aus Diskursen kommen kann. Diese ein- und ausschließende Funktion wird unter dem Macht-Wissen-Komplex verstanden (Landwehr, 2011, S. 70- 72). Die Anpassungsleistung, die aufgebracht wird, um so zu handeln, dass es gesellschaftlich als normal gilt, kann als Subjektivierung² verstanden werden, die wiederum durch das angepasste Handeln reproduziert, wie gehandelt werden soll (Heinemann, 2015, S. 76).

Nun wurde aufgezeigt, dass durch den Zugang zu Wissen Macht aufrechterhalten und ausgeübt wird, die sich auch in Bezug auf Kultur manifestiert. Auch mithilfe der spezifischen kulturellen Symbole, Praktiken und Codes eines Kollektivs verdeutlichen sich Machtstrukturen, die exkludierende und inkludierende Elemente aufweisen und so kulturelle Differenz erzeugen. Kultur wird so zu einem Differenzmerkmal, nach dem unterteilt werden kann

²Der Begriff Subjektivierung steht in Zusammenhang mit Judith Butler und Michel Foucault und bezeichnet den Prozess der Subjektwerdung in einer Gesellschaft. Dieser Prozess wirkt sich in zwei Richtungen aus, einerseits ist er Produkt aus Machtstrukturen, denen wir ‚unterworfen‘ sind und die uns daher auf gewisse Art und Weise gesellschaftlich positionieren. Andererseits ermöglicht diese Positionierung erst Handlungsmöglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft, in der wir Subjekt werden (Rose, 2015, S. 328-329).

(Foucault, 2014, S. 444). Diese Abgrenzung von Kulturen hat, nach Assmann (2019, S. 111), die Funktion, ein kollektives und verbindendes System, eine vorgestellte Gemeinschaft, zu produzieren, zu reproduzieren und über Zeit aufrecht zu erhalten. Verübt wird diese kulturspezifische Machtausübung nicht nur innerhalb verschiedener Institutionen und in der Politik, sondern sie zieht sich, wie auch der Begriff der Migrationsgesellschaft zeigt, in alle Aspekte menschlichen Miteinanders.

Einen besonders wichtigen Aspekt für diese Arbeit stellt des Weiteren das Konzept der *symbolischen Macht* dar. Dieser Begriff geht auf Bourdieu zurück, der davon ausgeht, dass sich Machtbeziehungen durch den Habitus einschreiben. Dies erfolgt durch einverlebte Denk- und Wahrnehmungsschemata, durch die Hierarchien der Machtbeziehungen als selbstverständlich angenommen werden und sich dadurch der Wahrnehmung entziehen (Miebach, 2014, S. 460). Bourdieu schreibt hierzu Folgendes: „Die symbolische Macht ist in der Tat diese unsichtbare Macht, die sich nur mit der Komplizenschaft derer entfalten kann, die nicht wissen wollen, daß sie ihr unterworfen sind oder sie sogar ausüben“ (Bourdieu, 1997, S. 556–557).

Für diese Arbeit besonders relevant ist, dass symbolische Macht, oder auch symbolische Herrschaft oder Gewalt, vor allem über kulturelle Aspekte, also über „die Sinnbezüge, die Weltansichten und selbstverständlichen Denkweisen“ (Moebius, 2011, S. 57) erzeugt wird. Diese Art der Gewalt und Machtausübung findet sich vor allem auf institutioneller Ebene in Form von u.a. Schulen, der Wissenschaft, Medien und Bildungseinrichtungen, weswegen sie auch für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist. Sie ist eine Gewalt, die einerseits anerkannt, andererseits als Macht verkannt wird und sowohl von den Herrschenden als auch den Beherrschten als natürlich und selbstverständlich inkorporiert wurde (Moebius, 2011, S. 57-58)

Als Möglichkeit theoretisch greifbar zu machen, wer nun symbolische Macht ausüben kann, entwickelte Bourdieu das Konzept der Kapitalsorten. Bourdieu unterscheidet hierbei vier verschiedene Kapitalsorten, das ökonomische, das kulturelle, das soziale sowie das symbolische Kapital. Letzteres kann durch die Umwandlung der ersten drei Sorten erhalten werden. Der Besitz dieser Kapitalsorten bestimmt den Habitus sowie die jeweilige Schicht, in der man sich wiederfindet, die wiederum zu verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten führen (Moebius, 2011, S. 59-60). In dieser Arbeit besonders relevant sind das inkorporierte Kulturkapital sowie das soziale Kapital. Unter Ersterem wird ein verinnerlichtes Kapital bezeichnet, das unbewusst durch die Bildung und Sozialisation angeeignet wurde. Es bestimmt die Art und Weise, wie gesprochen, gehandelt und aufgetreten wird und ist so Teil des jeweiligen Habitus einer Person. Oftmals, so Bourdieu, wird dieses inkorporierte

kulturelle Kapital nicht als vererbbares Kapital wahrgenommen, obwohl deren Erhalt stark durch die Familie sowie die investierte Zeit, die zur Akkumulation dieses Kapitals zur Verfügung stehen muss, geprägt ist. Damit wird es fälschlicherweise als Kapital verkannt und sein Wirkungsbereich nicht gesehen. Stattdessen wird diese Form von Kapital oftmals mit einer angeborenen Fähigkeit, einem naturgegebenen Talent etwa, verwechselt (Bourdieu, 1983, S. 186-188). Die andere Kapitalsorte, die in Bezug auf die Fragestellung wesentlich ist, ist jene des sozialen Kapitals. Dieses bezieht sich auf die Zugehörigkeit von Personen und die Beziehungen und Vernetzungen, die diese vorweisen können (Bourdieu, 1983, S. 190-194). Das symbolische Kapital, das wiederum mit symbolischer Macht einhergeht, wirkt, weil es unsichtbar bleibt und die Beteiligten diesen Zustand unterbewusst als gegeben annehmen und dadurch akzeptieren und reproduzieren (Arslan und Bozay, 2016, S.27-28).

Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass Kultur und Macht eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig konstituieren. Die Mechanismen, wie Macht in Bezug auf Kultur ausgeübt wird, sind dabei vielseitig und verlaufen häufig unbewusst. Umso wichtiger ist die Realisierung dieses Zusammenhangs auch in Hinblick darauf, wie Kultur im DaZ-Kontext vermittelt wird und welcher Fokus hier gelegt werden soll. Die Relevanz für DaZ-Lernende kann auch in Hinblick auf die wirkmächtigen und ausgrenzenden Diskurse argumentiert werden, die durch die Abgrenzung der ‚eigenen Kultur‘ und der Konstruktion ‚eines Anderen‘ (siehe „Othering“ (Mecheril, 2010, S. 42)) Gemeinschaft erst erzeugen. Diese Diskurse prägen die Lebensrealitäten der Lernenden und müssen demnach Eingang in den DaZ-Unterricht finden. In diesem Forschungsprojekt wird die Macht, die mit Kultur einhergeht, als fundamentaler Aspekt vor allem auch des kulturellen Lernens gesehen. Welchen Stellenwert kulturelles Lernen im Allgemeinen im DaF/Z-Bereich einnimmt und einnimmt und welche Inhalte hier zentriert wurden, ist nun Thema des nächsten Kapitels.

2.2.2. Kulturelles Lernen im DaF/Z-Kontext

Kultur als Gegenstand der Fremdsprachendidaktik sowie der Ansatz des kulturellexifiven Lernens basieren auf einem Aushandlungsprozess, der den landeskundlichen Unterricht als Ausgangspunkt hatte. Verschiedene Zugänge zeigen sich in der Geschichte der Landeskunde, bei der zunächst konkrete, kognitive Wissensvermittlung von Fakten und Informationen im Zentrum stand. Kultur entwickelte sich später zu einer Art Vergleichsobjekt der ‚eigenen und fremden‘ Realität und barg im Zuge dessen die Gefahr, hypostasierend gebraucht zu werden. Beeinflusst von der Kulturwissenschaft fand im Fach ein Paradigmenwechsel statt, durch den

Kultur als etwas Dynamisches, Änderbares und durch seine Komplexität Geprägtes in den DaF/Z-Unterricht integriert wurde (Schweiger et al., 2015, S. 3-4).

Diese Wandlung der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache in den letzten 20 Jahren beschreibt auch Fornoff (2017), der besonders die theoretischen Auseinandersetzungen Altmayers hervorhebt, der die ‚Landeskunde‘ zu einem theoretisch fundierten ‚Kulturstudium‘ machte. Durch ihn kam es zu einem Kulturbegriff, der sich auf konstruktivistische Argumentationslinien stützt. Auf ihn basiert der Ansatz des innerhalb eines Diskurses verankerten ‚kulturbezogene[n] Deutungslernen[s]‘ (Fornoff, 2017, S. 53), das er als wesentlichen Aspekt des kulturellen Lernens in die Lehre und das Lernen brachte (Fornoff, 2017, S. 53-54).

Laut Fornoff kam es jedoch im DaZ-Bereich nicht zu einer derartigen Neustrukturierung wie im DaF-Unterricht. Es erweist sich außerdem als schwierig, Ansätze aus dem DaF-Unterricht für DaZ-Kurse nützlich zu machen, da es sich um unterschiedliche Situationen und Kontexte handelt, die andere Herangehensweisen nahelegen. Dies zeigt sich nach Fornoff etwa darin, dass zum Beispiel Deutungslernen darauf beruht, Diskurse verstehen, bewerten und deuten zu lernen. Im DaF-Unterricht bleibt in diesem Kontext jedoch die Option weiterhin offen, etwaige kulturelle Bedeutungen persönlich abzulehnen. So ist durch die fehlende Involviertheit in einem Land auch eine distanziertere Betrachtungsweise und Positionierung möglich. Diese Option, sich gänzlich von vermittelten kulturellen Inhalten zu distanzieren, ist im DaZ-Kontext schwieriger umzusetzen. Zwar müssen DaZ-Lernende kulturelle Inhalte oder postulierte ‚Werte‘ nicht als die eigenen annehmen, doch stehen diese dennoch aufgrund der fehlenden Distanzierungsmöglichkeiten unweigerlich mit dem Leben der Lernenden in Beziehung (Fornoff, 2017, S. 53-54).

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass es hinsichtlich des kulturellen Lernens im DaF und im DaZ-Bereich sehr unterschiedliche Zielsetzungen gibt. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal liegt darin, dass kulturelles Lernen im DaZ-Kontext oftmals als Voraussetzung für Integration und die ‚Aufnahme‘ in eine Gesellschaft gilt. In Österreich sind kulturbezogene Inhalte beispielsweise sogar in Form von Werte- und Orientierungsprüfungen Teil der Beantragung der Staatsbürgerschaft. Diese Verknüpfung von kulturellem Lernen und ‚Integration‘ zeigt sich auch bei Assmann, die über die Wichtigkeit der Etablierung einer Gemeinschaft durch geteilte kulturelle Bezugsrahmen von staatlicher Seite beschreibt und damit auf die Relevanz des kulturellen Lernens im Sinne eines ‚Dazugehörens‘ in einer Gemeinschaft schließen lässt (Assmann, 2019, S. 111). Auch Budde und Michalak vermerken, dass die Landeskunde im DaZ-Unterricht den Fokus auf eine „Praxisorientierung“ (Budde und Michalak, 2021, S. 37) habe und ihm somit eine gänzlich andere Zielsetzung als im

DaF-Kontexte inhärent sei.

Dem kulturellen Lernen wohnt im DaZ-Kontext demnach oftmals ein normativer, wie bei Heinemann (Heinemann, 2015, S. 75) und Assmann (Assmann, 2019, S. 111) dargestellter, Charakter inne, dessen Ablehnung mit weitreichenden Konsequenzen einhergeht. Es handelt sich also um einen viel tiefergehenden Prozess, der affektgeladen, konflikthaft und identitätsbetreffend sein kann. Mit Blick auf das Instrument der Werte- und Orientierungsprüfungen offenbart sich Kultur im DaZ-Kontext als staatliches Instrument des Migrationsregimes, das zeigt, welche Aus- und Einschließungsmechanismen unter dem Deckmantel des kulturellen Lernens zum Tragen kommen (Fornoff, 2017, S. 55-59). Fornoff vermerkt in diesem Kontext, „gleichwohl aber wird hier sehr deutlich, dass der Orientierungskurs einen politisch-moralischen oder besser: staatsbürgerlichen Erziehungsauftrag verfolgt, in dessen Rahmen explizite normative Ansprüche an die Lernenden formuliert werden [...]“ (Fornoff, 2017, S. 58). Fornoff fokussiert hier ebenfalls die Perspektive der Macht, die sich im DaZ-Kontext durch den normativen Charakter kulturellen Lernens ergibt. Diese Macht geht mit einer Subjektivierung, wie sie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben wurde, einher, wodurch sich Personen mit Migrationshintergrund innerhalb eines Machtgefälles wiederfinden, in dem sie der Deutungshoheit der Mehrheitsgesellschaft unterliegen müssen.

In seiner Darlegung bezieht sich Fornoff auf die Werte- und Orientierungskurse in Deutschland, jedoch kann ein ähnliches Ziel auch in der österreichischen Verordnung der Orientierungs- und Werteprüfung als Staatsbürgerschaftsvoraussetzung dargelegt werden. Im Jahre 2017 kam es in Verbindung mit der Integrationsvereinbarung zu einer Implementierung der Orientierungs- und Werteprüfung zur Erlangung der österreichischen Staatsbürgerschaft. Abzulegen ist diese Prüfung von Menschen aus sogenannten Drittländern, wodurch wieder die Ambivalenz des Migrationsregime deutlich wird (Hoheneder und Tonser, 2018, S. 21). Durch diese Prüfung, als integrationspolitisches Instrumentarium, nimmt das Ministerium „nicht nur die Diskurshoheit [ein], sondern erlangt auch eine Monopolstellung in der Definition von Werten und ihrer Bestätigung bzw. Verneinung wodurch sie Kontrolle über die Menschen ausübt, die dem Integrationsgesetz unterliegen“ (Hofer-Robinson, 2018, S. 14). Dass Werte auch hier in der Theorie nicht die Realität widerspiegeln, sondern Produkt von Konstruktionsprozessen sind, wird dabei ausgeklammert (Hofer-Robinson, 2018, S. 13-15). Diese Werte sind des Weiteren stark inferiorisierend und können als symbolische Abgrenzung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Menschen mit Migrationshintergrund gesehen werden und bestärken somit die Essentialisierung und Differenzierung von Menschen, die als anders markiert werden (Hofer-Robinson, 2018, S. 16-18). Kritik wird sowohl hinsichtlich

der Qualität der Prüfung und des Inhalts, der Quantität an Informationen als auch in Bezug auf das Testformat von etwa Hoheneder und Tonsern (2018) geäußert. Zusammenfassend schreiben Hoheneder und Tonsern, dass die Tests vermeidliche Fakten vermitteln, die sich so in der Realität nicht wiederfinden lassen. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass die Funktion dieser Tests nicht die Förderung kulturellen Lernens und der gesellschaftlichen Teilhabe ist, sondern die Prüfung ein politisches Instrument darstellt, um auf national-staatlicher Ebene eine kollektive und absolute Kultur zu präsentieren, die es ‚den Anderen‘ zu vermitteln gilt (Hoheneder und Tonsern, 2018, S. 25-34).

Festzuhalten ist also, dass das von staatlichen Institutionen geforderte ‚kulturelle Lernen‘ im DaZ-Unterricht Ausdruck der Auslegung des Kulturbegriffs ist, bei dem eine ‚Norm‘ im Vergleich zu ‚den Anderen‘ hergestellt werden soll und durch die normative Sicherstellung geteilter Praktiken, Symbole und zuvor festgelegter Werte Kultur als Abgrenzungskriterium zur Mehrheitsgesellschaft genutzt wird. Die Macht zeigt sich auch darin, dass das Annehmen des Diskurses oder die Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten an die Staatsbürgerschaft gekoppelt ist, wodurch die staatliche Macht und der damit entstehende Macht-Wissen-Komplex klar ersichtlich wird. Fornoff fragt in diesem Kontext, ohne eine Antwort zu geben, nach einer geeigneten Art des kulturellen Lernens im DaZ-Unterricht und fordert schlussendlich die Emanzipation des kulturellen Lernens für den DaZ-Bereich (Fornoff, 2017, S.59-61).

Diese Arbeit setzt an diesem von Fornoff geäußerten Desiderat an und soll einen solchen Zugang zum kulturellen Lernen anhand Geschichtsvermittlung in Museen darstellen. Kulturelles Lernen im DaZ-Unterricht muss der gesellschaftlichen und politischen Rolle der Kultur in Verbindung mit seiner Beziehung zu Macht Rechnung tragen. Der Ansatz, der in Bezug auf das kulturelle Lernen in dieser Arbeit als für den DaZ-Kontext passend und für die Fragestellung erkenntnisbringend angesehen wird, ist jener des kulturreflexiven Lernens, auf das im Folgenden eingegangen wird.

2.2.3. Kulturreflexives Lernen

Zunächst ist anzumerken, dass es nicht den einen Ansatz gibt, der sich in der Diskussion um das kulturelle Lernen zur Gänze durchsetzen konnte. Stattdessen existiert nach Schweiger (2021, S. 360) ein Nebeneinander von Zugängen mit unterschiedlichen Perspektiven, Methoden und Zielsetzungen.

Das kulturreflexive Lernen ist ein Zugang, der auf einem kulturwissenschaftlichen Kulturbegriff beruht, so wie er auch in dieser Arbeit dargelegt wurde. Die Wirklichkeit wird in dieser

Auslegung als konstruiert und durch diskursive, sprachlich-symbolische Aushandlungsprozesse bestimmt gesehen. Zentral ist hier, wie Bedeutung geschaffen wird und gleichzeitig, wie ermöglicht werden kann, an genau diesem Prozess der Bedeutungsherstellung teilnehmen zu können. Essentiell ist dafür eine Auseinandersetzung mit eigenen Selbstverständlichkeiten und Einstellungen, um diese intraindividuellen Deutungsmuster im Wechselspiel mit tagtäglich Wahrgenommenem in Verbindung zu bringen und neu einzuordnen (Schweiger, 2021, S. 364-367; König und Freitag-Hild, 2022, S. 272). Der Prozess, der dieser Auseinandersetzung zugrunde liegt, ist die Reflexion, deren Stellenwert in diesem Ansatz bereits durch das Adjektiv *kulturreflexiv* deutlich wird. In ihrer Darstellung sprechen Schweiger et al. in Bezug auf das kulturreflexive Lernen davon, dass vor allem der Blick auf verschiedenartige Handlungsweisen innerhalb eines Sprachraums Gegenstand des kulturellen Lernens sein sollte. In diesem Sinne ist ein Blick in den jeweiligen ‚kulturellen‘ Sprachraum ein Blick auf Handlungen, die in ihrer Heterogenität aufgefasst werden müssen (Schweiger et al., 2015, S. 4-5).

Es wird also ein Zugang zu Kultur gewählt, der, wie auch bei Foucault, den Fokus auf Handlungen innerhalb eines Feldes fokussiert. Mit diesem Ansatz soll auch die Essentialisierung von Kulturen sowie die Verortung von Kulturen entlang von Nationalgrenzen vermieden werden, wie es vermehrt bei etwa dem interkulturellen Ansatz kritisiert wurde. Darüber hinaus wird durch den Fokus auf individuelle Praxen versucht, einer einseitigen Darstellung der Gesellschaft entgegenzuwirken, um so nicht wie so oft bei kulturbezogenen Materialien eine homogene Mittelschicht als Repräsentation der Gesellschaft zu postulieren (Schweiger et al., 2015, S. 4–5). Damit erfüllt die Perspektive des kulturreflexiven Lernens auf Kultur die Charakteristika kulturwissenschaftlich moderner Kulturauslegung, die nach König et al. die drei Prinzipien „Entessenzialisierung, Performativität und Machtreflexivität“ (König et al., 2022, S.12) umfasst.

Wie kann die Vermittlung von Kultur im DaZ-Unterricht nun im Sinne eines kulturreflexiven Lernens erfolgen? Schweiger et al. (2015) zeigen auf diesen Aspekt Bezug nehmend Prinzipien auf, die für ein kulturreflexives Lernen wesentlich sind. So beschreiben sie etwa die Relevanz von Quellen und authentischen Materialien für den Unterricht. Verbunden ist damit auch der Erwerb der Kompetenz, Quellen richtig einordnen zu können, um so das eigene Wissen zu erweitern. Dies fordert Reflexion sowie die Fähigkeit, quellenkritisch interpretieren zu können und ausgehend von den Erkenntnissen die eigene Interpretation erneut zu hinterfragen. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Lernenden im Zentrum stehen und die Themen und Interessen so gewählt werden, dass sie auf die Lernenden angepasst sind

(Schweiger et al., 2015, S. 8). Dadurch wird der Fokus auch darauf gelegt, wie die Lernenden selbst Kultur verstehen und welche Bereiche und Aspekte ihnen in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen. Dies hat zum Ziel, essentialistischen Dynamiken einer vorgegebenen Kulturvermittlung entgegenzuwirken (König und Freitag-Hild, 2022, S. 273). Die Inhalte sollen in diesem Sinne auch motivierend sein und zu einem autonomen Lernen und Partizipation anregen. Die Prozesshaftigkeit sowohl der Themen, die sich in einer dynamischen und bewegten Welt durchwegs ändern, als auch des Lernens selbst, das darauf basiert immer wieder zu reflektieren und den eigenen Standpunkt zu hinterfragen, sind weitere wichtige Prinzipien des kulturreflexiven Lernens (Schweiger et al., 2015, S. 8). Bedeutsam ist hierbei, dass Kulturdidaktik nach König und Freitag-Hild (2022, S. 271) auch als ‚Verstehensdidaktik‘ aufgefasst werden sollte. Damit wird gemeint, dass „der Austausch über die individuellen Voraussetzungen der Lernenden, ihre Verstehensprozesse sowie ihr Umgang mit dem Nicht-Verstehen im Vordergrund stehen [sollte]“ (König und Freitag-Hild, 2022, S. 271).

Ergänzend ist die Vielfalt der deutschen Sprachräume beim kulturreflexiven Lernen besonders zu thematisieren, sowohl in Bezug auf Länder als auch hinsichtlich Varietäten und den Beziehungen dieser zu einander. Die Prinzipien, die in dieser Arbeit von besonderer Relevanz sind, sind jene der Eröffnung von Handlungsspielraum und die ermächtigende und machtkritische Vermittlung, worauf im Verlauf noch genauer eingegangen wird (Schweiger et al., 2015, S. 8).

Die Aspekte, die dieses Konzept m. E. besonders fruchtbar für den DaZ-Kontext machen, sind, dass es einen starken Fokus auf die Konstruktion der Wirklichkeit legt und dabei die gesellschaftliche Teilhabe als Ziel formuliert. Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, unterscheidet sich DaF von DaZ vor allem auch dadurch, dass durch das Erlernen einer Sprache, und im weiteren Sinne einer ‚Kultur‘, gesellschaftliche Partizipation innerhalb eines amtlich deutschsprachigen Raumes ermöglicht werden kann. Ein Konzept, das dies als oberstes Ziel verankert, scheint daher als für den DaZ-Kontext besonders passend. Mit dem Schwerpunkt auf Machtkritik wird des Weiteren auch auf die Normalisierungsmacht von kulturellen Praktiken eingegangen und so bewusst eine politische und soziale Dimension des Lernens in die Vermittlung eingebunden, die nach Dirim (2017, S. 31) im DaZ-Kontext immer mitgedacht werden muss. Des Weiteren ermöglicht der Fokus auf individuelle Handlungsweisen innerhalb eines Sprachraums die Perspektive, nicht gesamtgesellschaftliche Strukturen und Verhaltensweisen der Bevölkerung simplifiziert als statische kulturelle Ausprägung einer Nation zu deklarieren, sondern stattdessen die Manifestation von kulturellen Codes innerhalb von individuellen, sich unterscheidenden Praktiken in den Blick zu nehmen, und so eine

dynamische Perspektive auf vielfältige kulturelle Ausdrücke zu zentrieren. Dies, so meine Ansicht, kann vor allem im DaZ-Kontext dazu führen, dass nicht eine Anpassung an eine sich gänzlich unterscheidende ‚Kultur‘ gefordert wird, sondern stärker die Gemeinsamkeiten und die beobachtbare diverse Realität in all ihren vielgestaltigen Ausprägungen Teil des DaZ-Unterrichts wird. Dieses Potenzial des kulturreflexiven Lernens steht in diesem Forschungsprojekt im Zentrum und soll im Zuge des Forschungsprojekts auch hinsichtlich des Lernprozesses erforscht werden.

Ein Zugang, wie der Prozess des kulturreflexiven Lernens verstanden werden kann, ist jener der Kulturfunde. Schweiger et al. führen diesen Ansatz der Kulturfunde als Basis des kulturreflexiven Lernens an, weswegen ihm auch ein zentraler Wert in dieser Arbeit zukommt. Es geht hierbei um ein implizites und explizites *Suchen* und *Finden* innerhalb eines kulturellen Sprachraums, das sich in Form von Begegnungen manifestiert (Schweiger et al., 2015, S. 7). Aus Beobachtungen werden bewusste und unbewusste Entdeckungen, in denen zuvor als selbstverständlich Geglaubtem plötzlich eine neue Bedeutung zukommt, die überrascht, irritiert oder unerwartet ist (Schweiger, 2021, S. 367). Der Prozess dieser Kulturfunde endet nicht in einem Fund, sondern jeder Fund fungiert wiederum als *Reflexionsanstoß* für ein neues Suchen (Schweiger et al., 2015, S. 7).

Reflexivität in der Kulturvermittlung

Fundamentales Element des kulturreflexiven Lernens ist eben diese Reflexivität, die als Antrieb für ein prozesshaftes und praxisorientiertes Kulturvermittlungskonzept verstanden werden kann. Reflexivität hat nicht nur das Hinterfragen von eigenen Handlungen, Wahrnehmungen und Interpretationen zum Ziel, sondern soll auch zu einer Reflexion der vorzufindenden Gegebenheiten führen (König und Freitag-Hild, 2022, S. 279; Schweiger et al., 2015, S. 10). Auch bei Baumann (2018) wird der Reflexion in Hinblick auf kulturelles und auch sprachliches Lernen eine maßgebliche Rolle zugesprochen. In Bezug darauf beschreibt sie den Reflexionsprozess anhand verschiedener Schritte.

Am Anfang der Reflexion steht in ihren Ausführungen das *Aufmerksam-Werden*. Dadurch, dass die Aufmerksamkeit auf etwas gelenkt wird, kommt es zu einer bewussten Wahrnehmung von gewissem Input wie etwa zuvor als selbstverständlich empfundenen Phänomenen. Die Fähigkeit, Elemente im tagtäglichen Leben wahrzunehmen, steht auch in Verbindung mit *Wissen*. Die Kombination aus Wissen und daraus resultierender Wahrnehmung führe, laut Baumann, zu kognitiven Prozessen in Form von *Verarbeitung*, welche *reflexive Auseinandersetzungen*

anregen können. Hierbei wird das Wahrgenommene in das Denken, das bereits erworbene Wissen und die eigenen mentalen Strukturen, eingespeist, wodurch es zu einer Reflexion sowohl der eigenen als auch der gesellschaftlichen Muster kommen kann. In diesem Prozess kann Input zu Intake werden (Baumann, 2018, S. 15-20). Diese reflexive Auseinandersetzung kann wiederum als Startpunkt wirken, um schließlich eine *Awareness* zu entwickeln. Durch diese *Awareness* kann ein kritisches Bewusstsein geschult werden, das Muster, Macht und gesellschaftliche Einbindung von sprachlichen und kulturellen Phänomenen zuordenbar und wahrnehmbar machen kann. Als weiteren Aspekt beschreibt Baumann die *Performanz*, bei der Wissen durch den Prozess der Wahrnehmung zu Fertigkeiten umgewandelt werden kann beziehungsweise nach Baumann „deklaratives Wissen zu prozeduralem Wissen“ (Baumann, 2018, S. 24), also Sachwissen zu Handlungswissen wird.

Was in diesem Zusammenhang als kultureller Input herangezogen werden kann, ist vielseitig. Wie bereits der Forschungsfrage zu entnehmen ist, wird in diesem Forschungsprojekt Geschichte als kulturbezogener Inhalt gewählt und ein besonderes Potenzial für das kulturell-reflexive Lernen zugesprochen. Geschichte im DaF/Z-Unterricht wurde durch das Konzept der Erinnerungsorte stärker wieder aufgegriffen, jedoch sind Bereiche wie etwa die Themen, Methoden und der Stellenwert von Geschichte immer noch auszuhandeln (Langer, 2017, S. 622). Hallet (2022, S. 49) schreibt von der Notwendigkeit geschichtliche Inhalte in die fremdsprachliche Kulturvermittlung zu bringen, da Geschichte es ermöglicht, die Rahmenbedingungen, in denen sich die Lernenden verorten oder verortet werden, zu verstehen und in einem nächsten Schritt reflektieren zu können. Er schreibt in diesem Zusammenhang, dass „[h]istorisches Lernen ein unverzichtbarer Bestandteil des fremdsprachlichen Kulturunterrichts [ist]“ (Hallet, 2022, S. 49).

Die Themen, die behandelt werden sollten, sind dabei einerseits sehr individuell und ausgehend von den Lerner*innen zu wählen, wie es auch in den Prinzipien des kulturell-reflexiven Lernens formuliert wird, und gleichzeitig staatlich durch etwa die Orientierungs- und Wertekurse und -prüfungen vorgegeben, die ebenfalls historisches, explizites Wissen fordern. Nichtsdestotrotz wird Geschichte sehr wenig in Bezug auf kulturelles Lernen im DaF- und vor allem DaZ-Unterricht in der Literatur thematisiert. In dieser Arbeit wird Geschichtsdiaktik bzw. die Vermittlung geschichtlicher Inhalte als besonders geeigneter Zugang zum kulturell-reflexiven Lernen gesehen und somit eine explizite Integration von Geschichte im DaZ-Bereich aufgezeigt. Argumentiert wird im anschließenden Kapitel, inwiefern historische Inhalte durch eine geschichtsdiaktische Vermittlung im Sinne des kulturell-reflexiven Lernens Teil des DaF/Z-Unterrichts werden können.

2.2.4. Geschichtsdidaktik als kultureflexives Lernen

So wie die Landeskunde ist und war auch die Geschichtsdidaktik stark von der jeweiligen Zeit und Situation geprägt, in der sie sich befand und befindet. Vor allem aus historiografischer Sicht ist in Bezug auf die Geschichtsdidaktik darauf hinzuweisen, welche Rolle die Geschichtsvermittlung zu unterschiedlichen Zeiten hatte, um auch ihre derzeitigen Ziele und Spannungsfelder besser einordnen zu können. In diesem Zusammenhang muss hinsichtlich der Geschichte der Geschichtsdidaktik ihr Potenzial zur Instrumentalisierung ebenfalls thematisiert werden (Hellmuth und Kühberger, 2021, S. 7). Die Rolle der Geschichte für die Politik und vor allem ihre Funktion zur Etablierung von kollektiver Identität wurde bereits in Bezug auf Assmann (2019) besprochen. Ein Beispiel hierfür ist auch die Bildung der österreichischen Nation nach dem Zweiten Weltkrieg, die stark davon geprägt war, eine nationale Identität in der Vergangenheit zu suchen. Es sollten in diesem Zusammenhang, auch unter Forcierung der sogenannten ‚Opferthese‘³, „historisch gewachsene, dem Nationalsozialismus gegenüberstehende österreichische Wesensmerkmale“ (Hellmuth und Kühberger, 2021, S. 9) historisch herausgearbeitet werden, die die Demokratie und den Frieden als der Nation inhärente Eigenschaften zuschrieb. Heutzutage ist sich das Fach der Geschichtsdidaktik diesem Funktionalierungs- und Instrumentalisierungspotenzial bewusst und fokussiert die Konstruktionsfähigkeit der Geschichte und kritische Reflexion historischer Inhalte (Hellmuth und Kühberger, 2021, S. 9).

Zentral in der Geschichtsdidaktik sind die Konzepte des historischen Denkens beziehungsweise des Geschichtsbewusstseins/-lernens (Bauer et al., 2016, S. 7). Jansen und Thünemann (2016,) unterteilen dabei das Fach Geschichtsdidaktik in drei Bereiche, indem sie von der „Geschichtsdidaktik als Reflexionsinstanz, Erfahrungswissenschaft und Handlungswissenschaft“ schreiben. So wie beim kulturellen Lernen entwickelte sich die Geschichtsvermittlung weg von einer reinen Weitergabe faktischen Wissens zu einem auf die Gegenwart und auf die Lernenden zentrierten Vermitteln. Als wesentliche Zielsetzung formuliert hierbei Bauer et al. „den einzelnen Lernenden dazu zu befähigen, gegenüber seinem Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein handlungsfähig zu werden“ (Bauer et al., 2016, S. 7). Auch hier steht also die Handlungsfähigkeit als Produkt einer Auseinandersetzung mit eigenen historischen Perspektiven im Vordergrund.

Was unter historischem Denken/ Geschichtsbewusstsein verstanden werden kann, ist nicht

³Unter der Opferthese wird das bis in die 1980er Jahre politisch und gesellschaftlich verankerte Selbstverständnis bezeichnet, dass Österreich das ‚erste Opfer‘ des Nationalsozialismus sei. Diese politische Deutung der Geschichte steht im deutlichen Widerspruch zur historischen Wirklichkeit (Uhl, 2001, S. 20–21).

eindeutig und so wird der Begriff teilweise sehr unterschiedlich verwendet. Aufgrund dessen gibt es keine eindeutige Definition, sondern verschiedene theoretische Ansätze, in denen das historische Denken unterschiedlich ausgelegt wird. Oftmals wird beim historischen Denken von zwei Ebenen gesprochen: Einerseits geht es um die *Re-Konstruktion* im Sinne einer historischen Erzählung, andererseits auch um eine *De-Konstruktion* hinsichtlich des Umgangs mit eben solchen (Meyer-Hamme, 2018, S. 80-81).

Jansen und Thünemann nennen als Gemeinsamkeiten aller Definitionen von Geschichtsbewusstsein folgende Aspekte:

Erstens liegt dem Begriff ein konstruktivistisches (kein normatives) Geschichtsverständnis zugrunde, zweitens ist Geschichtsbewusstsein daher eine dynamische (keine statische) Größe, und drittens verweist der Begriff auf eine mehrdimensionale mentale Struktur bzw. Operation (Jansen und Thünemann, 2016).

Auch hier macht sich also eine Ambivalenz und ein Spannungsfeld deutlich, zwischen einer narrativen, fixierten Erzählung und der gleichzeitigen Kritik an genau dieser dargelegten Statik, wie sie auch beim Kulturbegriff vorherrscht. Jansen und Thünemann verweisen in Bezug darauf neben dem Geschichtsbewusstsein auch auf das Konzept der Geschichtskultur, welches sich auf den Stellenwert und die Funktion der Geschichte in der Gesellschaft bezieht (Jansen und Thünemann, 2016).

Meyer-Hamme formuliert bezüglich des historischen Lernens vier Thesen, die die eben dargestellten Aspekte des historischen Lernens und Denkens zusammenfassen und die nun in Hinblick auf die Prinzipien des kulturreflexiven Lernens und das Potenzial im DaZ-Kontext betrachtet werden sollen. Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch auch, dass die Literatur zu Geschichtsdidaktik besonders im schulischen Kontext verortet ist und sich dabei vor allem auf Schüler*innen/die Schüler*innenperspektive bezieht. Es lässt sich kaum Literatur zu historischem Denken und Geschichtsbewusstsein im Kontext von Erwachsenenbildung und in außerschulischen Institutionen finden. Auch die folgenden Thesen beziehen sich im Text von Meyer-Hamme auf den Sekundarbereich, sie werden hier jedoch auch für den Erwachsenenbereich ausgeweitet.

Erstens beschreibt er, dass Geschichtsvermittlung als eine Art „Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur“ (Meyer-Hamme, 2018, S. 83) verstanden werden kann. Damit wird darauf Bezug genommen, dass es historische Narrative gibt, die zu einer gewissen Zeit die kulturelle Sozialisation einer Personengruppe prägen, die bestimmt, wie die Welt und die Geschichte wahrgenommen wird. Geschichtsvermittlung kann immer auch als eine Einführung in diese kulturelle Erzählung gesehen werden, die sich etwa in nationalen Feldern erstreckt (Meyer-Hamme, 2018, S. 84). Meyer-Hamme nennt diesen Prozess auch den Aufbau

eines ‚historischen Universiums‘, das es erst ermöglicht, über historische Gegebenheiten kommunikationsfähig zu werden. Diese Zielsetzung lässt sich mit der Vermittlung expliziten Wissens verbinden, im Zuge dessen gelernt werden soll, welche Normen, Symbole und Codes als normal empfunden werden. Dieses Wissen ist laut Baumann (2018) notwendig für eine Bewusstmachung bzw. ein *Noticing*. Es sollen Informationen darüber vermittelt werden, wie sich eine konstruierte Gemeinschaft identifiziert und welche Praktiken in gewissen Institutionen wie und warum vorherrschen. Dies kann auch mit dem Prinzip der Erweiterung des Wissens, das bei Schweiger et al. (2015) beschrieben wird, in Zusammenhang gebracht werden. Nach Sternfeld (2014, S. 15) kann dieser Schritt mit der Aufgabe einhergehen, zu verstehen, wieso Gegebenheiten und Selbstverständlichkeiten so wurden, wie sie heute sind. Die historische Perspektive führt demnach immer dazu, den Selbstverständlichkeiten ihre historischen Werdegänge zu geben.

Als zweite These formuliert Meyer-Hamme,

[w]enn jeder Geschichtsunterricht eine Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur ist, dann sollte es in einer pluralen Gesellschaft auch zu den Zielen historischen Lernens gehören, unterschiedliche Narrationen in der Geschichts- und Erinnerungskultur zu reflektieren (Meyer-Hamme, 2018, S. 83).

In dieser These steht die Reflexion im Fokus, die bewusste Inklusion von unterschiedlichen Narrativen, die sich oft zu den verschiedenen Themen gleichzeitig erzählen lassen, aber nicht gleiche Verbreitung erfahren und nicht gleich erinnert werden. Hierbei geht es auch darum, konventionelle Deutungen zu dekonstruieren, sie zu problematisieren und dadurch die Möglichkeit zu eröffnen, Erinnerung- und Geschichtskulturen zu hinterfragen und zu erweitern (Meyer-Hamme, 2018, S. 84-85). Gleichzeitig wird auch eine geschichtswissenschaftlich adäquate, der historischen Wirklichkeit entsprechende Darstellung der Gegebenheiten angestrebt, die statt eine historische Erzählung ‚von oben‘ abzubilden, Narrative ‚von unten‘ als Teil der gesellschaftlichen Geschichte integriert. Dies ist für den DaZ-Kontext besonders wichtig, da wie bereits beschrieben, Migration als Phänomen noch immer als temporärer Ausnahmezustand statt als historische Norm angesehen wird. Der Wahrnehmung, Teil einer heterogenen Geschichtskultur zu sein, wohnt m. E. in einer sonst stark von Othering geprägten Gesellschaft ein ermächtigender Charakter inne. Diese Abbildung der Vielfalt gesellschaftlicher Räume wird im Kontext des kulturreflexiven Lernens als explizites Ziel formuliert (Schweiger et al., 2015, S. 8).

Drittens schreibt Meyer-Hamme,

[w]enn die Reflexion der historischen Narrationen in der Geschichtskultur zentral ist, dann steht der möglichst reflektierte und eigenständige Umgang damit im Zentrum (Kompetenz historischen Denkens/narrative Kompetenz) (Meyer-Hamme, 2018, S. 85).

Diese These lässt sich mit dem Schritt der *Awareness* verknüpfen. Die Reflexion über Inhalte sowie die Interpretation davon unter Anbetracht kritischer Deutungsmechanismen fördert die Kompetenz, historische Narrationen eigenständig zu interpretieren. Diese Fähigkeit, mit Inhalten kritisch umgehen zu können, gibt die Möglichkeit, potenzielle Normen selbst für sich interpretieren und auch ablehnen zu können. Genau diese Kompetenzen, geschichtliche Erzählungen zu produzieren und im gleichen Sinne andere zu dekonstruieren, ist Ziel des historischen Denkens. Hier lässt sich auch das Prinzip der Prozesshaftigkeit und der Quellenkritik des kulturreflexiven Lernens finden (Schweiger et al., 2015, S. 8). Diese These steht im Einklang mit dem Ziel, an gesellschaftlicher Bedeutungskonstruktion teilzuhaben, jedoch gleichzeitig die Konstruktion als solche zu erkennen und unter Umständen auch zu kritisieren. In der vierten These schreibt Meyer-Hamme,

[w]enn der reflektierte Umgang mit Geschichts- und Erinnerungskultur zum Ziel erhoben wird und zugleich historisches Denken auf eine subjektiv relevante historische Orientierung zielt, dann stellt sich die Frage der Subjektorientierung beim historischen Lernen (Meyer-Hamme, 2018, S. 85).

Mit dieser These nimmt Meyer-Hamme auf die intraindividuellen Prozesse Bezug, die es ermöglichen, nicht nur sich selbst innerhalb einer sich veränderten, vielfältigen Welt zu identifizieren, sondern auch die Relevanz von genau diesem Prozess zu erkennen (Meyer-Hamme, 2018, S. 87). Diese Relevanz kann etwa darin gesehen werden, das eigene Verhalten zu reflektieren, neu zu strukturieren und neue Handlungsmöglichkeiten dadurch zu eröffnen. Die Reflexion über die eigene subjektive Rolle innerhalb einer dynamischen Realität kann zu einer kritischen Betrachtung derjenigen Strukturen führen, die die eigene Position determinieren. Dieser Realisierung wohnt ein emanzipatorischer Charakter inne, der auch in Bezug auf Performanz und prozedurales Wissen gesehen werden kann (Baumann, 2018, S. 24).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das kulturreflexive Lernen und das historischen Lernen viele geteilte Zielsetzungen und Prinzipien aufweisen. Diese Überschneidungen zeigen das Potential, historische Inhalte im Sinne eines kulturreflexiven Lernens in den DaF/Z-Unterricht zu integrieren. Die Möglichkeit oder Fähigkeit zu handeln scheint hier als wesentlicher Aspekt, der sich sowohl in der theoretischen Konzeption von Kultur und Macht, den Prinzipien des kulturreflexiven Lernens als auch geschichtsdidaktischen Zielen wiederfinden lässt und als kleinster gemeinsamer Nenner deutlich wird. In all diesen besprochenen Konzepten, Ansätzen und Zugängen wird vom Handeln als wesentliche Komponente gesprochen, selten wird dabei erklärt, was unter diesem gemeint ist und wie sich dieses im Kontext der Gesellschaft äußert beziehungsweise verändern lässt. Ein Blick auf soziologische Theorien und Konzepte soll diese Frage hinsichtlich des derzeitigen Wissensstands

beantworten.

2.3. Handlungstheorie in Bezug auf Migration

2.3.1. Zwischen Struktur und Individuum

In der Wissenschaftsgeschichte der Soziologie zeichneten sich in Bezug auf die Handlungstheorie zwei Positionen ab, die sich unter dem normativen und dem interpretativen Paradigma zusammenfassen lassen. Während in der normativen Handlungstheorie das System der Gesellschaft, die strukturellen Gegebenheiten und das durch diese determinierte Handeln die wichtigsten Elemente des Verstehens ausmachen und als Strukturfunktionalismus zusammengefasst werden können, wird im interpretativen Ansatz das Individuum als handelndes Subjekt mit individuellen Entscheidungsmöglichkeiten in den Vordergrund gestellt (Miebach, 2014, S. 20-29).

Ein weiteres Differenzierungsmerkmal zwischen den Positionen ist, wo das Einflusspotenzial der Handlung verortet wird. Aus einer kollektivistischen Perspektive wird angenommen, dass Kollektive eine eigene Handlungsmacht ausüben, die das einzelne Individuum beeinflussen. Individualistisch wird argumentiert, dass Gruppen zwar aus ihrer Gemeinschaft heraus eine größere Auswirkung als die Summe einzelner Individuen haben können, jedoch dennoch die Leistungen der Individuen ausschlaggebend für die Leistung der Gruppe sind und nicht umgekehrt (Miebach, 2014, S. 33-34). Wissenschaftsgeschichtlich kam es daraufhin dazu, dass das Individuum und die Gesellschaft wie zwei isolierte Faktoren behandelt und diese unabhängig voneinander erforscht wurden. Diese Herangehensweise wurde von einem alleinigen Fokus auf das Individuum und zu einer Ausklammerung der konstituierenden Struktur abgelöst. Zu einer erneuten Verbindung dieser dichotomischen Betrachtungsweisen kam es durch das Konzept der Mikro- und Makroebene (Pawlak, 2018, S. 53).

Auch Migrationsforschung ist und war stark von dieser Zweiteilung geprägt, doch auch hier werden derzeit immer mehr Forschungsprojekte konzipiert, die kontextuell Makro- und Mikroperspektiven innerhalb von migrationswissenschaftlichen Fragestellungen zu verbinden versuchen (Stjernström, 2004, S. 2). Dieses vorliegende Forschungsprojekt versteht sich ebenfalls in dieser Tradition und so soll eine Handlungstheorie in gesellschaftstheoretischer Perspektive, wie bei Bonß (2014, S. 223), eingenommen werden. Das bedeutet, dass das Ziel der Betrachtung darin liegt, „die gesellschaftlichen Prägungen, Verortungen und Folgen individuellen Handelns und damit die Dialektik von Mikro- und Makroebene herauszuar-

beiten“ (Bonß, 2014, S. 223–224). Hierbei muss jedoch betont werden, dass es sich bei den Begriffen von Mikro- und Makroebene, um Endpunkte eines Kontinuums handelt und ihnen kein substanzieller Charakter inhärent ist. Es handelt sich vielmehr um Analysekategorien, die den erforschten Bereich greifbarer machen (Pawlak, 2018, S. 44).

2.3.2. Handeln auf Mikro- und Makroebene

Die Handlungstheorie, die für dieses Forschungsprojekt im Zentrum steht, ist die Praxeologie nach Bourdieu. Bourdieu versucht in seiner Praxistheorie genau dieses Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Individuum in einem Modell zu verbinden. Er entwickelte hierbei theoretische Konzepte, um den Handlungsspielraum darzulegen, der sich zwischen Makro- und Mikroebene ergibt (Hepp et al., 2009, S. 32). Seine Theorien formulierte er dabei bewusst gegen sowohl strukturfunktionalistische, symbolisch-interaktionistische als auch auf Rationalität basierende Modelle. Er geht davon aus, dass „Akteure im Alltag zumeist nicht bewusst und zweckrational handeln, sondern unbewusst inkorporierten Deutungs- und Handlungsmustern folgen“ (Bonß, 2014, S. 238). Für diese Verschränkung der strukturierten Makroebene und der strukturierenden Mikroebene beschreibt Bourdieu das Konzept des Habitus, das bereits erwähnt wurde (Bonß, 2014, S. 237). Pawlak beschreibt das Wechselspiel des Habitus wie folgt: “Habitus, as an attribute of an individual, is a product of structures, but it also shapes the practices of an individual, thus feed-backing the structures - the dispositions are both structured and structuring” (Pawlak, 2018, S. 44). Der Habitus ist für Bourdieu in diesem Sinne nicht gänzlich abgelöster freier Wille oder determinierte Reaktion auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, sondern ein Ineinandergehen und gegenseitiges Bedingen, das sich zwischen diesen Extremen verorten lässt.

Der Habitus von Menschen unterscheidet sich nach Bourdieu dahingehend, in welchen Feldern Erfahrungen gemacht wurden und welches Kapital, wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, angehäuft werden konnte. Diese Erfahrungen werden in Form des Habitus inkorporiert, der eine unbewusste Orientierung in sozialen Situationen bietet. Wesentlich in dieser Annahme ist, dass der Habitus nicht rational entschieden wird, sondern an sich unbewusst bleibt. Wir lernen aus erfolgreichen, positiven Erfahrungen, die wir internalisieren, aber nicht als explizite Entscheidungen fassen können. Damit weist er ein bewusstes, zweckorientiertes Handeln, wie es etwa bei Weber im Fokus stand, zurück (Bonß, 2014, S. 243).

Deutlich wird bei Bourdieu auch, dass durch die Herausbildung eines spezifischen Habitus eine gewisse gesellschaftliche Struktur, auch in Form von hierarchischen, differenzierenden

Systemen, verstärkt wird. So sei nach Clemens eine wesentliche Annahme Bourdieus, „dass die kulturellen Praktiken einer herrschenden Klasse einen bestimmten Habitus herausbilden, der sich in ihren Lebensstil einfließt und dadurch ihre Klassen- und Herrschaftsstruktur verfestigt“ (Clemens, 2013, S. 106). So kann die Struktur durch individuelle Handlungen und ihren strukturierenden Charakter selbst verstärkt werden. Individuelle Praktiken produzieren und reproduzieren eine Struktur, die in sich Differenzen schafft. Die Frage, die sich nun daraus folgend stellt, ist, inwiefern innerhalb dieses Konzeptes Veränderung der Realität und dadurch Handlungsspielraum möglich wird.

2.3.3. Handlungsmöglichkeiten und Machtkritik durch kulturreflexives Lernen

Wie können ausgehend von dieser Verbindung von Mikro- und Makroebenen Veränderungen erzeugt werden? Über diese ambivalente Beziehung schreibt Bakewell, dass die Herausforderung in der Sozialwissenschaft darin liege, „to acknowledge the importance of social structures in understanding social action [...] while leaving room for agency and providing an adequate account of social change“ (Bakewell, 2010, S. 1695).

Kulturwissenschaften, so Winter, verstehen sich dabei immer auch politisch und sehen daher Theorie eng mit dem Ziel verbunden „die aktuelle Konstellation von Machtverhältnissen, [zu] verstehen, um - in einem zweiten Schritt durch die Produktion kritischer Erkenntnis - zu ihrer Veränderung beizutragen“ (Winter, 2018, S. 174). Machtkritik wird in diesem Kontext als wesentlicher Motor für die Eröffnung von Handlungsspielraum und Ermöglichung von Veränderung gesehen. Auch Foucault geht von diesem Potenzial aus, indem er darauf hinweist, dass Machtverhältnisse zwar omnipräsent Teil der Gesellschaft sind, jedoch nicht als absolut oder unveränderbar, sondern reflektiert, analysiert und in Frage gestellt werden können und sollen (Foucault, 2014, S. 443). Giddens schreibt hierzu in Bezug auf das Verhältnis von Struktur und Agency, dass sich diese beiden Bereiche, wie bei Bourdieu gesehen, gegenseitig konstituieren und demnach das Individuum durch soziale Strukturen in seinen Entscheidungen zwar beeinflusst oder gar eingeschränkt wird, jedoch das strukturierende Moment der individuellen Praxis bei jeder neuen Handlung das Potenzial auf kleine Veränderung beinhaltet (Pawlak, 2018, S. 44).

Dieses verändernde Potenzial wird in dieser Arbeit mit dem bereits verwendeten Begriff der Agency verbunden. Agency wird dabei nach Bakewell als eine relationale Eigenschaft verstanden, wobei es mehr als nur die Fähigkeit ist, die eigene Position zu reflektieren, Strate-

gien zu erstellen und Handlungen zur Realisierung der eigenen Bedürfnisse durchzuführen. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Akteur*innen die Fähigkeit besitzen, *Kontrolle* über die sozialen Beziehungen, in denen sie verwoben sind, auszuüben, was die Möglichkeit impliziert, diese sozialen Beziehungen auch zu ändern (Bakewell, 2010, S. 1694). Auch Kögler et al. schreiben in diesem Zusammenhang, dass

Agency zu denken der Versuch [ist,] zu verstehen, wie genau das sozial situierte Selbst innerhalb sozialer Macht- und Herrschaftsstrukturen platziert ist und dennoch kreativ agieren und reflexiv handeln kann (Kögler et al., 2018, S. 7).

Diese kreativen Handlungsmöglichkeiten im Spannungsfeld von Struktur und Individuen werden bei Richter et al. in Bezug auf den historischen Einflussbereich von sozial mobilen, aber oft auch benachteiligten Menschen in der Geschichte beschrieben. In der historischen Betrachtung wird sichtbar, dass trotz hierarchischer Ordnungssysteme die Möglichkeiten und Einflussnahme von Individuen auf die jeweiligen Situationen hinsichtlich Veränderung durchaus gegeben war. Sie beschreiben, dass Menschen mit Migrationshintergrund das Migrationsregime mitbestimmen konnten und hier eine wechselseitige Reaktion sichtbar wurde. Als Beispiel führen sie etwa eine St. Pöltener Glanzstoff-Fabrik an, bei der der Fokus auf ‚Gastarbeiter*innen‘ „, die (autonomen) Strategien und Handlungsspielräume, welche die angeworbenen ‚Gastarbeiter*innen‘ nutzten, um ihre eigenen (mobilen) Lebenspläne zu realisieren“ (Richter et al., 2020, S. S. 20) sichtbar wurden (Richter et al., 2020, S. 20). Historiografisch betrachtet, wurde die eigene Handlungsfähigkeit, die Agency, von Menschen mit Migrationshintergrund ausgeklammert, da eine Geschichte ‚von oben‘ nur auf die Darstellung von Maßnahmen und Kontrollversuchen bezüglich Migration aus politischer Perspektive abzielte. Dadurch wurde die Rolle von Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb der Konstitution von Gesellschaften ignoriert und, wie auch heute, der Einfluss von Migration als historischer Ausnahmezustand porträtiert (Goeke, 2014, S. 160-170). Auch Goeke schreibt hinsichtlich der Handlungsspielräume von Menschen mit Migrationshintergrund über den Einfluss von politischem Aktivismus von Arbeiter*innen mit Migrationshintergrund in West-Deutschland der 1960er und 1970er Jahre und zeigt dabei den politischen Wirkungsbereich, den Menschen mit Migrationshintergrund in der Geschichte hatten, trotz der Rahmenbedingungen, die Kontrolle auf genau diese Handlungen auszuüben versuchten. Historisch und gegenwärtig muss daher erneut beides betrachtet werden, sowohl die Kontrollmaßnahmen des Migrationsregimes als auch die Individuen, die sich diesen durch verschiedene Arten entgensetzten (Goeke, 2014, S. 181). So schreibt Goeke (2014, S. 165):

Migrants were and still are continuously following their own projects of mobility by inventing new routes and strategies and also by adapting themselves to the current migration regime. Migrants

must therefore no longer be viewed as simply the objects of migration history, but instead seen as its active subjects.

Das Konzept der Agency wird in diesem Forschungsvorhaben unter Einbezug von gesellschaftlichen Machtverhältnissen herangezogen, um die Potenziale kulturreflexiven Lernens in Bezug auf das Handeln zu konzeptualisieren. Hier ist jedoch unbedingt zu vermerken, dass es nicht darum geht, einer Gruppe Agency ‚zu geben‘, sondern stattdessen Raum und Rahmenbedingungen zu schaffen, um diese Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern und zu erweitern. Varela (2017, S. 18) schreibt mit Bezug auf postkoloniale Theorien darüber, dass hegemoniale Strukturen auch in Bereichen, in denen scheinbar Hilfe geleistet werden soll, bedacht, reflektiert und kritisiert werden müssen. Wenn es also darum geht, durch kulturreflexives Lernen Handlungsspielraum zu ermöglichen, so geht es nicht darum, Menschen mit Migrationshintergrund ihre Agency abzusprechen und ihnen diese ‚zurückzugeben‘ - Menschen mit Migrationshintergrund haben und hatten immer schon Agency. Es geht vielmehr darum, die Rahmenbedingungen, die Handlungsspielräume einschränken, zu kritisieren und das kulturreflexive Lernen als Weg zu sehen, innerhalb dieser durch das Migrationsregime bestimmten Bedingungen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, aufzuzeigen und zu verändern. Die Rolle der Geschichte ist in diesem Kontext in Bezug auf verschiedene Aspekte wesentlich. Erstens prägen historische Narrative, wie die Gegenwart verstanden wird und mit welcher Geschichtskultur jemand sozialisiert wird. Der Fokus auf Migration aus der Perspektive der Regierung verfälscht also eine Realität, die bis heute Menschen mit Migrationshintergrund als aktive Subjekte erkennt. Zweitens schafft jedoch ein Fokus auf eine Geschichte aus der Perspektive ‚von unten‘ ein Mittel, genau diese Agency, als Möglichkeit zu sehen, an gesellschaftlichen Veränderungen teilzuhaben. Die Geschichte stellt daher meines Erachtens ein wichtiges Medium dar, da ihr Stellenwert in der Gesellschaft so ausschlaggebend dafür ist, wie sich Individuen verstehen und von der Politik verstanden werden und sie zugleich Wege aufzeigt, diese als selbstverständlich erachteten Bedingungen ändern zu können. Dadurch weist die Integration von Geschichte in den DaZ-Unterricht ein derartiges Potential auf, die eigene Handlungsspielräume zu reflektieren, zu kontextualisieren und gegebenenfalls zu erweitern.

Festzuhalten ist, dass das kulturreflexive Lernen immer von den Strukturen geprägt ist, die abhängig von den Räumen, in denen es sich befindet, auf Lernende und Lehrende einwirken. Daher wird in dieser Masterarbeit von einem Top-Down Einfluss gesprochen. Was das kulturreflexive Lernen jedoch als Ziel hat, ist ein Bottom-Up Einfluss, der durch die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten erreicht werden soll. Ausgehend von diesen Bewegungen ist diese

Arbeit so konzipiert, dass nun im nächsten Kapitel auf die Makrostruktur eingegangen wird, in dem Österreich als Migrationsgesellschaft beleuchtet wird. Innerhalb dieser Makroebene wird die Mesoebene verortet, die die Schnittstelle zwischen Museen und dem DaZ-Kontext darstellt. Diese beiden Ebenen sind die Voraussetzung, um meine eigene Forschung schlussendlich als qualitatives empirisches Projekt, das ausgehend von individuellen Erfahrungsberichten theoriengenerierend angelegt ist, auf der Mikroebene zu verorten. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Einteilung der Kapitel unter Anbetracht dieser Überlegungen.

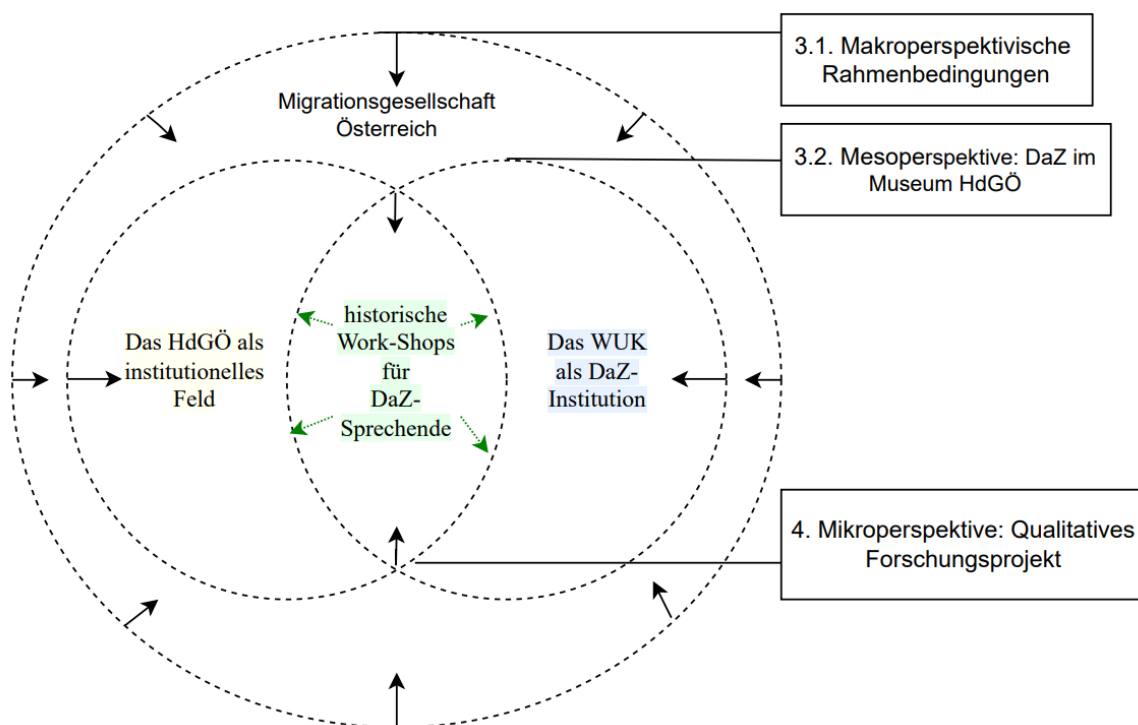


Abbildung 2.1.: Übersicht Kapiteleinteilung (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Zentrum stehen, wie Abbildung 2.1. entnommen werden kann, die historischen Work-Shops, die für DaZ-Sprechende erarbeitet wurden und die Gegenstand meiner Forschung sind. Diese Work-Shops liefern die Inhalte, die im Sinne des kulturreflexiven Lernens geschichtsdidaktisch vermittelt werden. Um darzulegen, wie kulturreflexives Lernen in dieser Arbeit verstanden wird und um aufzuzeigen, welche Annahmen die Basis der empirischen Forschung ausmachen, wurde ein Modell erstellt, das den Prozess des kulturreflexiven Lernens im DaZ-Unterricht darstellt.

Im Folgenden soll nun das Modell, das in Abbildung 2.2. visualisiert wurde, anhand der präsentierten Schritte erklärt werden. Dieses Modell stellt eine Zusammenfassung der zuvor dargebotenen theoretischen Perspektiven dar. Einerseits spiegelt es das theoretische Verständnis von kulturreflexiven Lernprozessen wieder, das diesem Forschungsvorhaben zugrunde liegt, andererseits ist es Produkt der Verbindung verschiedener im Forschungsstand beschrie-

benen Konzepte und Ansätze. Es wurde für dieses Forschungsprojekt erstellt, um die zu analysierenden Lernprozesse unter Einbezug der Theorie interpretierbar zu machen. Zwar ist es als allgemeines Modell für das kulturreflexive Lernen gedacht, doch wird es hier konkret in Bezug auf historische Inhalte gedacht.

Die dargestellten Schritte des Modells bewegen sich im Kreis und führen in eine Spirale, sie gleichen dabei einem hermeneutischen Zirkel und machen damit deutlich, dass es kein Ende des Reflexionsprozesses gibt und jeder neue Fund in einem zwar ein wenig anderen, aber dennoch Suchen endet, wie es Schweiger et al. (2015) für ihr Konzept vermerken.

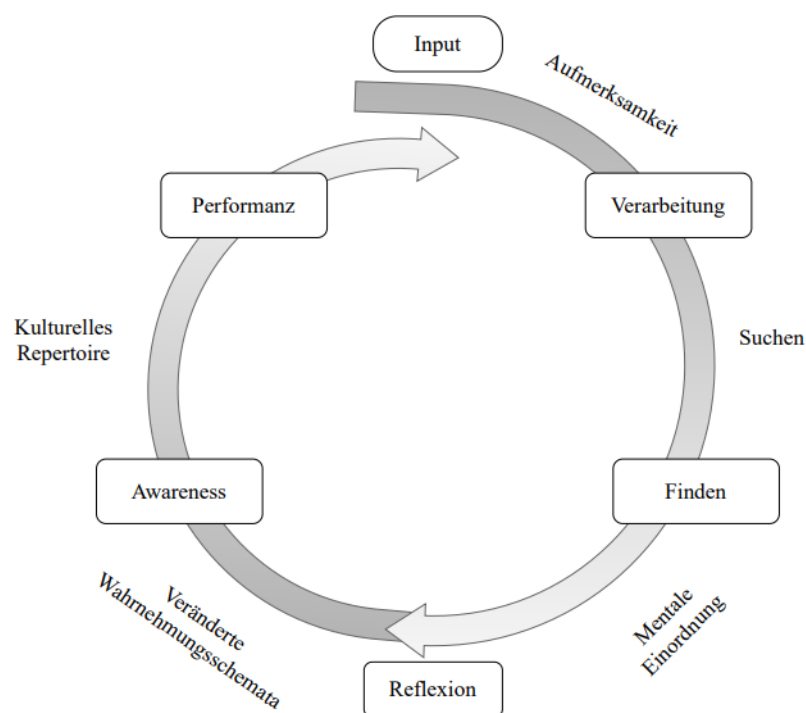


Abbildung 2.2.: Modell kulturreflexives Lernen (Quelle: Eigene Darstellung)

Input und Verarbeitung: Am Beginn des Reflexionsprozesses steht der Input, der in diesem Fall historische Inhalte in Form von kritischer Museumsvermittlung ist. Diese Vermittlung hat die Aufgabe, sowohl die praktische, verfestigte Form der Kultur/ Geschichte in der Gesellschaft als auch die theoretische Dynamik derselben zu thematisieren.

In Bezug auf die praktische Form soll eine Vermittlung von *explizitem Wissen* erfolgen, das als symbolisches Kapital ausgelegt werden kann (vgl. Kapitel 2.2.1). Dieses dient als Eingang in neue Felder und kann so auch Zugang zu Wissensdiskursen und neuen sozialen Räumen mit sich bringen. Dabei werden die oftmals als absolut postulierten Praktiken, Codes und kollektiven Erfahrungen der Gesellschaft zum Thema gemacht, das vermittelte explizite

Wissen wird in diesem Kontext als pragmatisches Werkzeug verstanden (vgl. Kapitel 2.2.3). In Bezug auf die Geschichtsdidaktik wird also ein Einblick in die Geschichtserinnerung und-kultur Österreichs geliefert (vgl. Kapitel 2.2.4). Vor allem in Bezug auf staatliche Wertekurse ist dieses Wissen und die Wiedergabe davon ein wichtiger Teil, gesellschaftliche Schritte überhaupt gehen zu dürfen (vgl. Kapitel 2.2.2). Gleichzeitig muss jedoch dieser Vermittlung expliziten Wissens eine theoretische Reflexion und Kritik der Kultur/ Geschichte folgen. Diese Vermittlung soll Strategien beinhalten, um diskursive Projektionen erkennen, interpretieren und kritisieren und so gegen Machtgefälle vorgehen zu können (vgl. Kapitel 2.2.3). Um überhaupt zu ermöglichen, dass der vermittelte Input zu Intake wird, muss sichergestellt werden, dass die Lernenden auf die Inhalte *aufmerksam* werden und so die Informationen verarbeitet werden können (vgl. Kapitel 2.2.3).

Suchen und Finden: Im Sinne des kulturreflexiven Lernens wird durch diesen Prozess der Verarbeitung ein implizites oder explizites Suchen ausgelöst, wodurch das neuerworbene Wissen/ Können mit der Realität abgeglichen wird. Dies leitet den Schritt des bewussten und unbewussten *Suchens* im Alltag ein. Es soll so zu einem *Noticing* kommen, das eine *Bewusstmachung* durch veränderte Wahrnehmungsschemata zum Ziel hat (vgl. Kapitel 2.2.3.). Dadurch kann eine Irritation hinsichtlich des Alltäglichen verursacht werden, die in einem *Finden* mündet. Dieses Finden wird durch einen Bruch zwischen dem Alltäglichen und dem neu Gelernten eingeleitet und verlangt eine *mentale Einordnung* der Wahrnehmungen. Dieser Bruch im Selbstverständlichen kann auch als erster Schritt symbolische Gewalt und Machtstrukturen am eigenen Körper wahrzunehmen, gesehen werden (vgl. Kapitel 2.2.1.). Durch eine *Reflexion*, in der das Gefundene kritisch in das bestehende Wissens- und Denksystem eingegliedert wird, kann es zu einer Veränderungen der eigenen Wahrnehmungsschemata kommen (vgl. Kapitel 2.3.2). Reflexion wird daher als wesentlicher Antriebsmotor, Neues mit Altem in Beziehung zu setzen, gesehen, doch kann auch allgemein das Ineinandergehen und -wirken der Schritte als Reflexionsprozess beschrieben werden.

Veränderte Wahrnehmungsschemata und Awareness: Durch die Einspeisung der neuen Wahrnehmung in bereits bestehende Denkmuster kommt es zu einer Änderung der eigenen Perspektive, zu einer *Reflexion* der eigenen Position sowie der Gesellschaft, in der man sich befindet. Durch reflexive Prozesse werden bewusst gewordene Phänomene nicht nur wahrgenommen, sondern bewertet. Diese Bewertung kann etwa in Machtkritik münden, wenn die Bewusstmachung von diskriminierenden Strukturen als nicht selbstverständlich

wahrgenommen wird und die geeigneten Strategien, durch etwa eine kritische Vermittlung, zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 2.2.3). Dieser Schritt wird in diesem Modell als *Awareness* bezeichnet (vgl. Kapitel 2.2.3). Diese Phase kann mit dem Ziel der Geschichtsdidaktik verbunden werden, verschiedene gesellschaftliche Narrative und Deutungen zu dekonstruieren und zu kritisieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass diese Kritik eigenständig ist und durch individuelle Reflexion entsteht. Hier kann also von einer historischen/ narrativen Kompetenz gesprochen werden, eine Konstruktion wird so erkannt und kritisiert (vgl. Kapitel 2.2.4).

Kulturelles Repertoire und Performanz: Die Kontextualisierung neuer Wahrnehmungsschemata geht damit einher, dass aufgezeigt wird, dass bestimmte Praktiken, Narrative und Deutungsmuster nicht selbstverständlich und unveränderbar sind. Es wird sichtbar, dass es verschiedene kulturelle Ausdrucksformen gibt, die aber nicht absolut zu denken sind. In diesem Sinne zeigt die *Awareness* von veränderten Strukturen, die Wahlmöglichkeit zwischen kulturellen Formen und die eigenen Rolle, die einem selbst als Individuum dabei zukommt. Geschichtsdidaktisch kann hier an der Subjektorientierung angeknüpft werden (vgl. Kapitel 2.2.4). Dies lässt kulturelle Ausdrucksformen zu etwas werden, das wie Werkzeug in verschiedenen Kontexten unterschiedlich gewählt werden kann. Swidler spricht dabei von „cultural equipment“ (Swidler, 2014, S. 252), das wie ein kultureller Werkzeugkoffer porträtiert wird, von dem in verschiedenen Situationen Gebrauch gemacht werden kann. Hallet (2022, S. 15) spricht ebenfalls von einem sprachlich-kulturellen Repertoire, dessen Erweiterung aus Sicht einer diskursanalytischen Betrachtung, zur Möglichkeit wird, die Realität mitzugestalten. Wenn diese bewusst gewordenen Handlungsmöglichkeiten in der Realität tatsächlich umgesetzt werden, entsteht *Performanz*, deklaratives Wissen wird zu prozeduralem Wissen, und gelebter Handlungsspielraum wird potenziell eröffnet. Der Fokus auf die unterschiedlichen Handlungen verschiebt den Blick weg von einer von außen einwirkenden Struktur hin zu einer im Individuum bestehenden Umsetzungsmöglichkeit. Diese neue Handlungsmöglichkeit endet jedoch nicht, sondern stellt den Beginn eines neuen Reflexionsprozesses dar.

Dieses Modell muss als eine simplifizierte, prototypische Darstellung komplexer Lernprozesse verstanden werden. Sein Ziel ist es, Abschnitte des kulturellen Lernens zu illustrieren - weder die Abfolge wird als strikt nacheinander verstanden, noch wird eine Überschneidung oder ein paralleler Verlauf der Phasen negiert. Zusätzlich stellt das Modell einen idealen Lernprozess dar. Das bedeutet, dass ein Lernen so aussehen kann, jedoch nicht automatisch

in der Realität so aussehen muss. An jeder der gezeigten Phasen kann ein Ende des Prozesses aus unterschiedlichen Gründen eintreten. Doch wie auch König und Freitag-Hild (2022, S. 271) vermerken, geht es in der Kulturdidaktik auch darum, das Nicht-Verstehen und die Hindernisse eines Lernprozesses zu betrachten und zu thematisieren. Auch dieser Aspekt soll im Zuge dieses Forschungsprojekts berücksichtigt werden. Wie zuvor vermerkt, sind Praktiken zwar individuell, doch in strukturellen Bedingungen verankert. In diesem Zusammenhang schreiben Arslan und Bozay, dass

[d]ie bewusste Aufdeckung der Prozesse der symbolischen Ordnung [...] nur teilweise die symbolische Gewalt verhindern [kann]. Individuen erleben die Effekte ihrer Sozialisationsgeschichte in ihren Körpern, auch wenn sie auf der intellektuellen Ebene die Machtmechanismen kritisieren (Arslan und Bozay, 2016, S. 32).

Gleichzeitig betonen Arslan und Bozay (2016, S. 32) jedoch auch, dass die Auseinandersetzung mit symbolischen Systemen und Machtverhältnissen ein wichtiger Schritt ist, gegen Gewalt, die auf symbolischer Ebene geschieht, vorzugehen. Kulturreflexives Lernen muss demnach in Bezug auf die Felder, Hindernisse und Einschränkungen betrachtet werden, die ein Lernen beeinflussen, behindern oder stören können. Gleichzeitig wird in ihm ein Potenzial gesehen, genau diese Störfaktoren durch das emanzipatorische, machtkritische und ermächtigende Potenzial, das ihm innewohnt, auf individueller Basis durch veränderte kulturelle Praktiken mitzubestimmen und neu zu konstruieren.

3. Gesellschaftlicher Rahmen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Feldern, in denen sich das Forschungsprojekt bewegt. Diese Darstellung fokussiert zu Beginn die makroperspektivische Sicht auf die Migrationsgesellschaft Österreich und nimmt dann eine Mesoperspektive ein, die das Museum als Feld und im Konkreten das HdGÖ sowie das *Werkstätten- und Kulturhaus* (WUK) als DaZ-Institution umfasst. Diese kurzen Darlegungen bilden den gesellschaftlichen Rahmen, in dem sich das mikroperspektivische Forschungsprojekt einordnen und verstehen lässt.

3.1. Migrationsgesellschaft Österreich

In diesem makroperspektivischen Überblick fiel die Wahl auf Bereiche, die die gesellschaftlichen Lebensrealitäten von Menschen fundamental bestimmen. Rosenberger (2020, S. 98) vermerkt in diesem Kontext, dass in einem marktwirtschaftlichen und liberaldemokratischen Land, wie Österreich es ist, der „Arbeitsmarkt, Bildungsinstitutionen, wohlfahrtsstaatliche Leistungen sowie Politik [...] zu den wichtigsten Teilbereichen individueller Integration und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts [zählen]“ (Rosenberger, 2020, S. 98). Ausgehend von dieser Argumentation werden nun der Arbeitsmarkt, der Wohnraum, die Bildung sowie politische und kulturelle Teilhabe unter Anbetracht des österreichischen Migrationsregimes diskutiert werden.

3.1.1. Arbeitsmarkt

Erwerbsarbeit bestimmt sowohl den Wohnort, die Bildungsintegration als auch die kulturelle und teilweise auch die politische Teilhabe. Die Fähigkeit ökonomisch selbsterhaltend zu agieren, wirkt sich auf alle Aspekte des Lebens aus, weswegen ihr ein derartig fundamentaler Stellenwert in der Integration zukommt (Rosenberger, 2020, S. 99). Aigner spricht hinsichtlich Österreichs von einem temporären Arbeitsmarktmigrationsmodell, bedeutend, dass politische Maßnahmen unter der Prämisse implementiert werden, dass Personen nur temporär nach Ös-

terreich migrieren. Diese Einstellung zeigt sich sowohl in Form von restriktiven Bedingungen hinsichtlich der Staatsbürgerschaft als auch in Bezug auf die allgemeine Migrationspolitik, die von immigrierten Personen eine rasche Assimilation erwartet, während die Förderung kultureller Vielfalt nicht adressiert wird (Aigner, 2017, S. 94).

Migrationspolitisch werden nur gewisse Räume für Zugewanderte zugänglich gemacht, während andere teilweise bewusst verschlossen werden. Die Berufe, die insbesondere für Migrierte zur Verfügung stehen, sind entweder jene, für die sie intentional angeworben wurden, wie etwa die in den 1970ern genannten ‚Gastarbeiter*innen‘, oder sie arbeiten an jenen Stellen, die in der ‚Aufnahmegesellschaft‘ nicht besetzt werden können (Han, 2016, S. 253-262). In Österreich zeigt sich in diesem Kontext eine klare Differenzierung in Bezug darauf, wer wie lange in Österreich bleiben darf. Die Einreise von ‚unqualifizierten‘ Arbeitskräften wird in Österreich zeitlich begrenzt und beläuft sich auf maximal sechs Monate im Jahr, qualifizierte Arbeitskräfte hingegen dürfen bei Anerkennung der Qualifikationen und einem Mangel an Arbeitskräften in dem entsprechenden Sektor unbefristet arbeiten (Aigner, 2017, S. 2017). Dies verstärkte sich weiter durch die Regierungsphase der ÖVP und der FPÖ 2017-2018, bei der es zu Erleichterungen der Arbeitsmöglichkeiten für Personen mit wirtschaftlich gesuchten Berufen kam. Gleichzeitig fanden jedoch bei Geflüchteten und Personen mit geringen Deutschkenntnissen Einschränkungen in Bezug auf Arbeitsmarktteilhabe und Förderungen statt. Dies wurde damit argumentiert, dass so vermeintlichen ‚Pull-Faktoren‘ entgegengewirkt werden soll (Rosenberger, 2020, S. 111). Auch Mecheril schreibt in diesem Zusammenhang von der starken Unterscheidung, die bei migrierten Menschen in Bezug auf ihre Nützbarkeit und Verwertbarkeit gemacht wird. Dabei wird je nachdem, wie viel ökonomischen Wert sie potenziell erbringen, zwischen ‚guten und schlechten Migrant*innen‘ differenziert (Mecheril, 2010, S. 10).

Die eigene ‚Verwertbarkeit‘ in Bezug auf die Arbeit wird jedoch auf verschiedenen Ebenen zusätzlich erschwert. Laut Aigner kommt es bekanntlicherweise zu Diskriminierungen von migrierten Menschen am Arbeitsmarkt durch einerseits der fehlenden Anerkennung von Qualifikationen aus dem Herkunftsland und andererseits durch den Mangel an sprachlichen Kenntnissen und institutionellem Wissen. Diese Hindernisse würden auch oft dazu führen, dass migrierte Menschen vermehrt nicht dort tätig werden, wo ihre Kompetenzen tatsächlich verortet sind und dadurch in der Berufswahl stark eingeschränkt werden (Aigner, 2017, S. 253-262; Han, 2016, S. 253-262). Im Jahre 2020 zeigte der Integrations- und Diversitätsmonitor in Wien, dass „42% der WienerInnen mit mittlerer oder höherer Bildung aus Drittstaaten sowie 32% der WienerInnen mit mittlerer oder höherer Bildung aus EU/ EFTA-Staaten in

Hilfs- und Anlernertätigkeiten [arbeiteten]“ (Stadt Wien, 2020, S. 19).

Die Klassifikation als ‚Migrant*in‘ wirkt sich jedoch nicht nur auf den Beruf im ‚Aufnahmeland‘ aus, sondern auch darauf, wie viel Gehalt einer Person ausgezahlt wird. Laut Han ist das Einkommen von Zugewanderten dadurch bestimmt, wie ihr Gehalt im ‚Herkunftsland‘ war, wie informiert sie über die Verhältnisse im ‚Aufnahmeland‘ sind, wie viel Unterstützung sie von ihrem ‚Herkunftsland‘ weiterhin bekommen und wie dringend sie entlohnt werden müssen. Da aufgrund erschwelter Zugänge zum Arbeitsmarkt Menschen mit Migrationshintergrund öfter billiger entlohnt werden/ entlohnt werden können, kommt es einerseits dazu, dass im gleichen Berufssektor für dieselbe Arbeit unterschiedliche Entlohnung, abhängig von der Gruppenzugehörigkeit, erfolgt und andererseits ein generelles Sinken von Lohn in gewissen Arbeitsbereichen eintritt (Han, 2016, S. 256). Dies hat zur Folge, dass inländische Arbeiter*innen dieser Sektoren, die sich politisch besser organisieren können, und staatlich mehr Unterstützung erfahren, ein großes Interesse an der Exklusion ausländischer Arbeiter*innen haben. Anzumerken ist in diesem Kontext ebenfalls, dass die Gehaltsunterschiede vorab auch von rassistischen und diskriminierenden Ideologien geprägt sind, die diese Differenzierung erst möglich machen (Han, 2016, S. 253-262). Dies beschreiben auch Richter et al., wenn sie auf historische Gegebenheiten hinweisen, in denen mobile Arbeiter*innen von Seiten der Behörde nicht nur hinsichtlich ihrer Staatsbürgerschaft unterschieden wurden, sondern diese Differenz auch zugunsten von Österreicher*innen ausgelegt wurde (Richter et al., 2020, S. 17).

Diese dargelegten Umstände resultierten darin, dass in Österreich im Jahre 2008 Arbeiter*innen mit Migrationshintergrund im Monat um 17,3 % weniger verdienten als inländische Arbeiter*innen (Aigner, 2017, S. 109–110). Im Jahre 2019 zeigten sich ebenfalls drastische Unterschiede im Medianeinkommen, das laut Integrationsbericht 2021 des Bundesministeriums bei ‚Österreicher*innen‘ bei 27 794 € lag, bei Drittstaatsangehörigen nur 19 090 € umfasste (Expertenrat für Integration, 2021, S. 43). Auch der Integrations- und Diversitätsmonitor in Wien zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund schlechter bezahlt werden als Menschen ohne Migrationshintergrund. Diese Lohnunterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sich laut Integrations- und Diversitätsmonitor nicht durch die Arbeitszeit, Bildung, Erfahrung oder das Alter erklärbar (Stadt Wien, 2020, S. 112). Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der Bereich Arbeit von deutlichen Ungleichheiten für Zugewanderte geprägt ist, die darin resultieren, dass sowohl der Einstieg in den Arbeitsmarkt als auch die Ausübung eines zur Qualifikation passenden Berufs erschwert wird. Die Basis dieser Ungleichheiten bilden oftmals ideologische und rassistische Strukturen,

die sich auch in andere Bereiche, wie etwa dem Wohnraum, ziehen.

3.1.2. Wohnraum

Der räumliche Einfluss, der sich in der ‚Aufnahmegesellschaft‘ durch Migration abzeichnet, ist jener einer Segregation und macht sich im Stadtbild deutlich. Dieser kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen wird hierbei die ‚Kettenmigration‘ erwähnt, die sich darauf bezieht, dass migrierte Menschen sich dort anzusiedeln pflegen, wo bereits Bekannte/ Familie usw. wohnhaft sind (Han, 2016, S. 244). Ein weiterer Grund für die Ansammlung migrierter Menschen in gewissen Stadtteilen ist einer Diskriminierung des Wohnungsmarkts zuzuschreiben, wodurch eine Mobilität in andere Viertel verhindert wird (Han, 2016, S.247-248). Auch politische Entscheidungen der ‚Aufnahmegesellschaft‘ führen zu einer Verdichtung von migrierten Menschen, da beispielsweise geflüchtete Menschen in gewissen Wohnorten untergebracht werden.

Hier zeigen sich ebenfalls klar diskriminierende Strukturen, die sich etwa so bemerkbar machen, dass Personen mit Migrationshintergrund häufig in sanierungsbedürftigen oder unsicheren Wohnungen unterkommen (Han, 2016, S. 250-253). Dazu schreibt auch der Integrations- und Diversitätsmonitor Wien (2020), dass bildungsnahe Menschen mit Migrationshintergrund aus EU- oder EFTA Ländern zu 59 % und aus Drittländern zu 44% in rechtlich unsicheren oder privaten/ befristeten Mietwohnungen leben, während bildungsnahe Wiener*innen ohne Migrationshintergrund nur zu 26% in diesen verbleiben (Stadt Wien, 2020, S. 138). Hinzukommt, dass

WienerInnen mit ausländischer Herkunft vor allem in eng verbauten und dicht bewohnten Gebieten aus der Gründerzeit [wohnen]. In Gebieten mit vorwiegend Ein- oder Zweifamilienwohnhäusern sind sie weiterhin stark unterdurchschnittlich vertreten (Stadt Wien, 2020, S. 138).

Des Weiteren wird deutlich, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur weniger Quadratmeter pro Kopf zur Verfügung haben, sondern dass sie auch im Durchschnitt mehr für den Quadratmeter zahlen (Rosenberger, 2020, S. 41).

Diese verdichtete Ansiedlung geht mit sozialer Ungleichheit einher, die sich nicht nur ökonomisch, sondern auch sozial auswirkt. Dadurch, dass Personen mit Migrationshintergrund häufig an einem Ort leben, werden sie als Kollektiv wahrgenommen und angreifbar. Dieses Kollektiv wird Spielfeld von Stereotypen, Vorwürfen und kultureller Essentialisierung. Die beschriebenen Zuschreibungen beeinflussen nicht nur die Position der Gruppe, sondern wirken sich auch auf einzelne migrierte Personen aus. Diese diskursiv als isoliert wahrgenommene Bevölkerungsgruppe wird zusätzlich durch die Wohnsituation als unwillig sich zu integrieren

dargestellt, während genau diese räumliche Abgrenzung ein wesentlicher Grund für fehlende Integrationsmöglichkeiten ist. Durch diese soziale und symbolische Stigmatisierung wird die räumliche Diskriminierung noch weiter verschärft (Han, 2016, S. 250-253).

3.1.3. Bildung

Ein weiterer wesentlicher Bereich, der die Rahmenbedingungen von migrierten Menschen in Österreich prägt, ist die Bildung. Bildungsräume sind nach Mecheril (2016, S. 102) ambivalent hinsichtlich ihrer Wirkungsbereiche. Schule, wie sie heutzutage imaginiert und idealtypisch umgesetzt sein sollte, strebt als Ziel Handlungsfähigkeit und Mündigkeit an. Zugleich sind diese Räume Orte, an denen Differenzen erst erzeugt, und Ungleichheiten gefördert werden. Diese ambivalenten Strukturen werden insbesondere bei Personen mit Migrationshintergrund sichtbar (Mecheril, 2016, S.102).

Aigner fasst hierbei in ihrer Auseinandersetzung verschiedene Theoretiker*innen zusammen, die alle Sprache als die wichtigste Kompetenz für Zugewanderte in Bildungssystemen sehen (Aigner, 2017, S. 114). Auch im Integrationsbericht 2021 ist das erste Thema, das behandelt wird, jenes der Umgangssprache der Schüler*innen. Es wird zwar vermerkt, dass eine andere Umgangssprache nicht automatisch mit fehlenden Sprachkenntnissen gleichgesetzt werden kann, doch wird argumentiert, dass ein potenzieller Förderbedarf davon abgelesen werden kann (Expertenrat für Integration, 2021, S. 36). Diese teilweise defizitär gedachten Vorannahmen, zeigen, welche Vorstellungen in den Bereich Bildung projiziert werden. So wird etwa in einer Studie der Statistik Austria, die vom ÖIF und dem Bundeskanzleramt kofinanziert wurde, argumentiert, dass der verbesserte Bildungsstand von Personen mit Migrationshintergrund darauf zurückzuführen sei, dass weniger Drittstaatsangehörige nach Österreich gekommen seien (Statistik Austria, 2021, S. 8). Drittstaatsangehörige werden in dieser Argumentation systematisch für eine Senkung des Bildungsstandes verantwortlich gemacht und so die verringerte Immigration dieser Personengruppe nach Österreich als positive Entwicklung für den Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund gewertet. Die Art der Formulierung zeigt deutlich das Bild von ‚guten und schlechten Migrant*innen‘ entlang des Merkmals Bildung. Es zeigt sich hier m.E. die von politischer Seite angenommene Aufteilung von ‚bildungsnahen‘ und ‚bildungsfernen‘ Migrierten, die Einblick in ideologische Denkmuster und Rhetoriken des Migrationsregimes gibt. Im Bildungssektor zeigten sich diese Strukturen auch beispielsweise an der Implementierung von sogenannten Deutschförderklassen.

Im Jahre 2017 wurden entgegen der Empfehlung von Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen

und Personen im schulischen Kontext Deutschförderklassen¹ in Österreich eingeführt. Zusätzlich wurde Deutsch zu einem Kriterium, um die Schulreife festzustellen, das ebenfalls als Versuch soziale Separation zu bestärken, kritisiert wurde. Dieser Schritt wurde als ideologisches Politikum wahrgenommen, da es an wissenschaftlicher Fundierung fehlte und nicht die tatsächliche Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Sinne hatte. Die Einführung der Deutschförderklassen kann daher nach Rosenberger als Beispiel für das Integrationsverständnis und die Instrumentalisierung des Diskurses für politische Zwecke der ÖVP-FPÖ-Regierung gesehen werden, da die Deutschförderklassen nicht auf die Unterstützung des Spracherwerbs der Kinder mit Förderbedarf abzielte, sondern für jene Kinder und Eltern implementiert wurden, die sich am Förderbedarf der zugewanderten Kinder im Klassenzimmer störten. Was dies verdeutlicht, ist auch, dass der Bereich Bildung ein Feld ist, das für politische Zwecke instrumentalisiert und symbolisch genutzt wird, um politische Ideen durchzusetzen (Rosenberger, 2020, S. 112).

Tatsächliches politisches Handeln in Bezug auf Bildungschancen wäre in diesem Sektor jedoch wichtig, da im Durchschnitt Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein niedrigeres schulisches Kompetenzlevel aufweisen, weniger oft Lehrausbildungen abschließen und seltener in weiterführende Schulen gehen oder eine Matura absolvieren. Zusätzlich waren jene Jugendlichen, die weder in einer Ausbildung sind, noch einen Beruf ausüben, im Jahre 2020 doppelt so oft Personen mit Migrationshintergrund (Expertenrat für Integration, 2021, S. 36). Außerdem wirkt sich die Vererbung von Bildung bei Personen mit Migrationshintergrund noch stärker aus. Das bedeutet, dass Kinder, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, doppelt so häufig einen ähnlichen Bildungsweg wie ihre Eltern haben als Kinder ohne Migrationhintergrund (Rosenberger, 2020, S. 40). Durch die ÖVP-FPÖ-Regierung wurde im Allgemeinen Bildungsmobilität nicht gefördert und der Spalt zwischen Kindern aus bildungsnahen und bildungsferneren Familien nicht geschmälert, sondern verstärkt. Rosenberger (2020, S. 119) fasst in diesem Kontext zusammen, dass „[d]ie schulische Integrationspolitik [...] also auf einem Bildungsansatz [basiert], der ethnische, sprachliche und allen voran sozio-ökonomische Herkunftsverhältnisse eher verfestigt als deren Einfluss auf individuelle Bildungslaufbahnen nivellieren“ (Rosenberger, 2020, S. 119). Diese Verfestigung zeigt sich etwa darin, dass es durch die ÖVP-FPÖ Regierung zu Beschränkungen und Kürzungen von finanziellen Mitteln in Bezug auf Integrationsmaßnahmen kam. Letzteres

¹Deutschförderklassen sind Klassen, die parallel zum ordentlichen Unterricht verlaufen und von Schüler*innen besucht werden müssen, die laut Bundesministerium unzureichende Deutschkenntnisse vorweisen. Die Kinder und Jugendlichen dieser Klassen müssen bis zu zwei Jahre in diesen Klassen als außerordentliche Schüler*innen teilnehmen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022a).

zeigte sich nicht nur in schulischen Kontexten, sondern auch in der Erwachsenenbildung bei etwa Förderungen des AMS (Rosenberger, 2020, S. 118-119).

3.1.4. Politische Teilhabe

Die politische Teilhabe in Österreich ist stark durch das österreichische Einbürgerungsrecht bestimmt, das in Österreich zu einer Einschränkung des Wahlrechts von einem großen Anteil der Bevölkerung führt (Rosenberger, 2020, S. 122). Im Integrations- und Diversitätsmonitor Wien 2020 wird in Bezug auf die Hauptstadt davon geschrieben, dass das Einbürgerungsrecht in Österreich „zu einem massiven Demokratiedefizit in einer von Migration geprägten Stadt wie Wien“ (Stadt Wien, 2020, S. 19) führt. 30,1% der in Wien lebenden Personen konnten im Jahre 2020 aufgrund anderer Staatsbürgerschaften nicht an Wahlen teilnehmen (Stadt Wien, 2020, S. 19) und haben somit auch keine Repräsentation im Parlament (Rosenberger, 2020, S. 121).

Im Integrations- und Diversitätsmonitor 2020 der Stadt Wien wird explizit die Einbürgerung als notwendiger Prozess genannt, durch den eine Gleichstellung und politische Teilhabe ermöglicht werden kann. Solange dieser Punkt nicht gegeben ist, kann auf wesentliche Aspekte des gesellschaftlichen Lebens nicht zugegriffen werden, sei es das Wahlrecht, der Aufenthaltsstatus, Eingang in den Arbeitsmarkt oder auch generelle Rechte, die inländischen Einwohner*innen selbstverständlich zukommen (Stadt Wien, 2020, S. 48- 50). 2006 wurde die Einbürgerung stark eingeschränkt und auf Bedingungen, die insbesondere mit sprachlichen Kompetenzen und Einkommen einhergehen, ausgeweitet. Diese beiden Aspekte, Deutschkenntnisse und Lebensunterhalt, wurden zuerst im Jahre 2009 und dann 2011 noch strikter geregelt und im Jahre 2017 auch mit der Integrationsprüfung durch das ÖIF weiter verschärft. Die derzeitigen allgemeinen Voraussetzungen für die Einbürgerung sind zusammengefasst, ein zehnjähriger Aufenthalt in Österreich, keine strafrechtlichen Verurteilungen, genügend Einkommen, Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 und das Ablegen der bestehenden Staatsbürgerschaft. In Ausnahmefällen kann mittels eines spezifischen Rechtsanspruchs ermöglicht werden, dass den Voraussetzungen nicht nachgekommen werden muss (Stadt Wien, 2020, S. 49-51).

Wie langsam der Einbürgerungsprozess verläuft, zeigt sich daran, dass von 1000 Menschen, die im Jahre 2019 die österreichische Staatsbürgerschaft beantragten, nur acht Personen eine Zusage erteilt wurde (Stadt Wien, 2020, S. 19). Der Integrationsbericht des Bundesministeriums für 2021 zählte 8 796 Einbürgerungen. Dies stellt einen Rückgang von 16,2% im

Vergleich zum Vorjahr dar. Als Gründe hierfür werden vom Bundesministerium im Integrationsbericht die restriktive Einbürgerung genannt, aber auch Vermutungen geäußert, dass das Ablegen der Staatsbürgerschaft für migrierte Menschen ein Problem darstellen könnte und dass die Mehrheit der migrierten Personen aus EU-Ländern komme und somit kein Interesse an der Einbürgerung hätten (Expertenrat für Integration, 2021, S. 28). Diese Argumentation steht jedoch im Widerspruch zu der langsamen Rate an Einbürgerungen, die bereits dargestellt wurde und konnte innerhalb des Integrationsberichts auch nicht zur Gänze belegt werden. Die langsame Einbürgerung schafft, wie bereits zu Beginn vermerkt, eine deutliche Ausgrenzung von migrierten Menschen sowie Menschen mit Migrationshintergrund aus demokratisch politischen Prozessen, die als Grundpfeiler der österreichischen Republik postuliert werden. So konnten im Jahr 2020 22 337 jugendliche, wahlfähige Wiener*innen, die in Österreich geboren, aufgewachsen und sozialisiert wurden, allein aufgrund fehlender Staatsbürgerschaft nicht an demokratischen Wahlen teilnehmen, wodurch ihnen die politische Teilhabe in Österreich verwehrt wurde (Stadt Wien, 2020, S. 60).

3.1.5. Kulturelle Teilhabe

Zuletzt soll noch ein Blick auf die kulturelle Teilhabe in Österreich geworfen werden, da diese in direkter Verbindung zum Forschungsprojekt dieser Arbeit steht.

In einer Studie von 2015 der Statistik Austria wurde untersucht, wie häufig Personen mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen in den letzten zwölf Monaten Kulturstätten (Museen, Denkmäler, Kunstgalerien etc.) besucht hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass 56% aller Befragten nie in einer Kunststätte gewesen waren. Wenn dieses Ergebnis nun weiter ausdifferenziert wird, zeigen sich deutliche Differenzmerkmale, die die kulturelle Beteiligung nachhaltig zu prägen scheinen. Die Personengruppen, die am häufigsten *nie* als Antwort gaben, waren mit 76% Menschen mit Drittstaatsangehörigkeit, mit 76% Personen, die maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen und 72% jene Menschen, die im niedrigsten Einkommensmedian sind. Wie in den vorherigen Kapiteln ersichtlich wurde, bedingen und fördern sich diese Gruppen gegenseitig, wodurch von großen Überlappungen und Mehrfachbenachteiligungen auszugehen ist (Statistik Austria, 2019, S. 188).

Eine Studie im Auftrag der Stadt Wien im selbigen Jahr zeigte weitere Zusammenhänge bezüglich soziodemografischer Faktoren (Schönherr, 2019, S. 35). Wichtig ist hier anzumerken, dass Museen zwar in dieser Studien als kulturelles Angebot inkludiert wurden, im verwendeten Fragebogen aber nicht explizit genannt werden, sondern nur unter der Kategorie

‚Ausstellungen‘ fallen. Dies beeinflusst die Studie m.E. in Bezug auf Museen sehr und soll an dieser Stelle angemerkt werden. Dennoch geben die Daten einen generellen Überblick und werden im Folgenden in Bezug auf die soziokulturellen Faktoren betrachtet. So zeigte sich etwa, dass je nach Erwerbstätigkeit, die kulturelle Beteiligung anders ausfällt. 54% der Arbeiter*innen werden als kulturinaktiv eingestuft, während 60% der Beamt*innen als kulturaktiv gesehen wird. Auch die Höhe des Einkommens, wie auch bei der Studie der Statistik (2019) zu sehen, bestimmt, wie aktiv an kulturellen Angeboten teilgenommen wird (Schönherr, 2019, S. 62-62). Zusätzlich sind jene Personen, die sich nicht politisch engagieren, zu 49% kulturinaktiv und nur zu 7% aktiv (Schönherr, 2019, S. 65). In Bezug auf das Alter wird deutlich, dass vor allem Jüngere zwischen 15 und 29 besonders kulturaktiv sind, dies mit dem Alter jedoch abnimmt (Schönherr, 2019, S. 40-41). In dieser Studie gaben 57% der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss an, nie in Ausstellungen oder dergleichen gewesen zu sein, während 21% der Personen mit Studium diese Antwort gaben (Schönherr, 2019, S. 44). In Bezug auf Personen mit Migrationshintergrund konnte gezeigt werden, dass Personen mit Migrationshintergrund zweiter Generation deutlich öfter kulturelle Angebote nutzen als jene der ersten Generation. Auch der Bildungshintergrund beeinflusst, wie bereits vermerkt, die Beteiligung an kulturellen Angeboten. Dies bezieht sich nicht nur auf die eigene Bildung, sondern auch auf die Bildung der Eltern. Je geringer der Bildungshintergrund desto seltener werden die Kulturangebote genutzt (Schönherr, 2019, S. . 45–47).

Es zeigen sich also auch in diesem letzten Aspekt Ungleichheiten von Beteiligung anhand von soziodemografischen Faktoren, die im Wechselspiel mit Migration stehen. Alle zuvor angeführten Bereiche können als Faktoren gesehen werden, die die kulturelle Teilhabe bestimmen.

Museen finden sich in diesen durch Wirkungsmächte auf Makroebene beeinflussten Raum wieder, zu dem sie sich positionieren müssen. Wie dieses Feld auf Mesoebene in Bezug auf Geschichte und Migration einzustufen ist, wird nun genauer beleuchtet.

3.2. Mesoperspektive: Deutsch als Zweitsprache im Museum

Die beiden Felder, die nun im Fokus stehen, sind nicht nur Teil der Migrationsgesellschaft Österreich, sondern werden auch von den eben beschriebenen Strukturen nachhaltig geprägt. Erstens wird hier auf den Raum des Museums und konkret auf das HdGÖ als Institution

eingegangen. Zweitens wird das WUK als DaZ-Institution vorgestellt.

3.2.1. Wissensvermittlung im Museum

Geschichte im Museum

Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Erinnerung sind drei mit der Geschichte in Verbindung stehende Bereiche, die sich essenziell von einander unterscheiden, aber im Museum aufeinandertreffen. Auch Nora schreibt über diese Gegensätzlichkeit von Erinnerung und Geschichtswissenschaft, die sich in seinem Konzept der Erinnerungsorte verbinden. Erinnerungsorte entstehen in seinem Verständnis aus genau diesem Wechselspiel, von dem was *war*, und dem was *erinnert wird*. Ersterem ist die Geschichtswissenschaft verschrieben, mit dem Bewusstsein, dass eine Antwort auf diese Frage nie möglich sein wird. Zweiteres, kann symbolisch, funktional und/oder symbolisch an Orten kristallisiert und abgesondert werden und so Erinnerungsorte bilden (Nora, 1989, S. 7). Diese *lieux de memoire* sind „simple and ambiguous, natural and artificial, at once immediately available in concrete sensual experience and susceptible to the most abstract elaboration“ (Nora, 1989, S. 18). Sie demonstrieren damit eine gesellschaftliche Dynamik von Erinnerungen und Perspektiven, die in-, gegen- und nebeneinander existieren können. Was wesentlich an diesem Konzept ist, ist die Intentionalität hinter der Erinnerung - “To begin with, there must be a will to remember“ (Nora, 1989, S. 19) schreibt Nora in diesem Zusammenhang und beschreibt den Wille zur Erinnerung als Charakteristik von Erinnerungsorten (Nora, 1989, S. 19). Diese Intentionalität führt zu Museen, die nicht nur durch ihre Ausstellungen Erinnerungsorte kreieren, sondern auch selbst zu einem werden.

Das Museum als umkämpftes Feld

Ausstellungen in Museen sind nicht zufällig, sondern bewusst gewählt und intentional präsentiert. Die Narrative, die in Ausstellungen kuratiert werden, sind nach Weiser (2017, S. 152) weder neutral, noch sollen sie das sein. Die Objekte, die gewählt werden, folgen einem Ziel und übermitteln eine Geschichte (Weiser, 2017, S. 152). Die Aufgabe von Museen ist es, Geschichte(n) zu erzählen und sie tun dies über bewusste Inszenierung und Bedeutungsreduktion. Mit dieser Arbeit geht auch Verantwortung einher, welches Wissen und welche Narrative im Museum präsentiert werden (Gritschke, 2016, S. 226).

Historische Museen waren die längste Zeit Aufbewahrungsort bürgerlicher Geschichte. Erst mit dem Anspruch auch alltagsgeschichtliche Themen ins Museum zu bringen, begann die

Suche nach Quellen, die diese Narrative abbilden können (Wonisch, 2014, S. 10-15). Im 19. Jahrhundert wurden Museen nachhaltig von dem aufkommenden Konzept der Nation geprägt. Museen wurden zu einer Art Speicher und Werkzeug einer nationalen Identität und Gehilfen der ‚Erfindung der Nation‘ (Wonisch, 2014, S. 20). Wenn, wie bei Assmann (2019, S. 111) in Kapitel 2.2.1 von Kultur als kollektivem Gedächtnis mit anerkennendem und identitätsbeeinflussendem Charakter gesprochen wird, so ist das Museum der physische Aufbewahrungsort der historischen Erfahrungen, Symbole und Produkte, die über die Zeit hinweg Gesellschaften zu Einheiten konstruierten. Museen können in diesem Sinne auch als eine Art Medien- und Überlieferungstechnik verstanden werden.

Weiser plädiert diesbezüglich dafür, Geschichtsmuseen eher als Museen öffentlicher Erinnerung (*public memory museums*) zu sehen, da sie nicht die Vergangenheit, sondern die Werte der Gegenwart als Hauptaugenmerk haben. Die Historizität der vergangenen, ausgewählten Objekte und Ereignisse wird herangezogen, um die Analyse von Themen, die die Gegenwart betreffen, zu erleichtern (Weiser, 2017, S. 151). Nationalen, historischen Museen, wie es das HdGÖ ist, kommt dadurch ein großes Potenzial zu, die Nation und ihre Geschichte anders zu denken, neu zu konstruieren und zu verändern, wie beispielsweise Österreich wahrgenommen wird (Weiser, 2017, S. 139). Neuhäuser verweist in diesem Kontext auf die schwierige Aufgabe von Geschichtsmuseen, der Reproduktion nationaler Mythen und gängiger historischer Narrative entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang spricht Sternfeld davon, Orte des Lernens, wie es auch Museen sind, als Kampffelder zu verstehen, in dem es darum geht, die Diskurse zu verhandeln, sie aufzugreifen, zu reflektieren und vor allem auch das Denk- und Sagbare, das unser Denken und Handeln beeinflusst und bestimmt, herauszufordern (Sternfeld, 2014, S. 19). Der Begriff eines umkämpften Feldes verweist aber auch auf die potenzielle Gewalt, Wissen und Ordnungsstrukturen zu reproduzieren, Wissen zu marginalisieren und so Machtstrukturen erst zu kreieren und zu verstärken. Museen sind also Felder, die nicht frei von Gewalt und Hierarchien sind, die jedoch das Potenzial aufweisen, diese explizit zu adressieren. Diese Adressierung hat nicht die Auflösung aller negativen historischen Aspekte zum Ziel, sondern soll dadurch ein neues Erinnern ermöglichen,

in dem Gewaltgeschichten, widerständige Handlungsräume und Befreiungskämpfe im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft benannt werden. In diesem Sinne geht es um ein Lernen, das mächtige privilegierte, ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen - die wir nicht selten für Bildung halten -, aktiv zurückweisen (Sternfeld, 2014, S. 20-21).

Weiser entgegnet dem zusätzlich, dass das nationale Museum sowohl die Aufgabe hat, kulturell zu verbinden, aber eben auch, wie bei Sternfeld formuliert, kulturell anzustacheln (Weiser, 2017, S. 141). Neuhäuser schreibt auf diese Ambivalenz Bezug nehmend, dass

Personen, die nicht intrinsisch ihre Einstellungen ändern wollen, nicht allein durch wissenschaftliche und wertfreie Ausstellungen überzeugt werden können. Es sei jedoch ebenfalls kontraproduktiv, Besucher*innen mit neuen und teilweise unangenehmen Aspekten zu überfordern, da dies eher in eine Abwehrhaltung führe. Stattdessen sollte ein Mittelweg gefunden werden und Museen so zu Erinnerungsorten werden, die irritierend sind (*disruptive places of memory*), aber Menschen gleichzeitig emotional zu einer Reflexion ermutigen (*embodied reflective space*). Museen müssen in diesem Zusammenhang Räume werden, in denen diese emotionale Reflexion angeregt und kollektiv gelebt werden kann (Neuhäuser, 2020, S. 13). Diese beschriebene Funktion von Museen, Kultur zu erhalten und weiterzugeben, ist auch bedeutend in Hinblick darauf, dass auch das Vergessen, Verdrängen und Beschweigen von gewissen Themen ausschlaggebend dafür ist, was erinnert und welche Identität erzeugt wird. Das Nicht-Erinnern ist genauso wie das Erinnern Teil eines politischen Konstruktionsprozesses, in dem Museen eine wichtige Rolle einnehmen (Gritschke, 2016, S. 228). Die Exklusion gewisser Themen, Personengruppen oder Inhalte aus Museen hängt nicht mit dem Fehlen historischer Quellen zusammen, sondern steht stattdessen mit der Wissenproduktion als solcher in Verbindung. Wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, ist Wissen nie neutral, sondern unterliegt einem gewissen Wissensregime, das determiniert, wie Wissen produziert wird (Gritschke, 2016, S. 229).

Museale Geschichtsvermittlung und Migration

Ein Thema, dem historisch kein Platz in Museen zukam, war sowohl Migration an sich als auch Personen mit Migrationshintergrund. Erst durch Personen, die selbst Migrationshintergrund hatten, kam es zu ersten Thematisierungen von migrationsbezogenen Ausstellungen. Diese waren in ihren Anfängen jedoch stark von klischeehaften Darstellungen geprägt oder präsentierten nur einzelne Migrationsbewegungen wie etwa die Arbeitsmigration der 1960er/70er. Heutzutage, so Wonisch, wird die Forderung immer lauter, Migration als selbstverständlichen Teil von Museen zu integrieren (Wonisch, 2014, S.10-15), doch wird Migration in den meisten Fällen immer noch nicht als omnipräsente Tatsache, sondern als besondere Ausnahme in Museen präsentiert. Die Ausstellungen rücken bis heute zum Großteil bestimmte Migrationsbewegungen in den Vordergrund und fokussieren ‚die Migrant*innen‘ als homogene Gruppe (Richter et al., 2020, S. 11; Wonisch, 2014, S. 20).

Ein Grund dafür kann auch darin gesehen werden, dass Museen auch gegenwärtig von dem politischen Auftrag geprägt sind, eine chronologische nationale Geschichte zu schreiben

und zu bewahren. Dadurch bieten sie kaum Repräsentationsfläche für Menschen mit Migrationshintergrund, deren Realitäten in diesem konstruierten Raum politisch wie historisch kein Platz geboten wird (Wonisch, 2014, S. 16–17). Die Forderung nach mehr Diversität und Stimmen im Museum baut zwar größeren Druck auf Museen auf, gesellschaftlich vielseitigere Realitäten abzubilden, die Repräsentation birgt allerdings die Gefahr, wie auch beim kulturellen Lernen im DaZ-Unterricht, Kulturalisierungen und Essentialisierungen zu reproduzieren (Wonisch, 2014, S.10-15). Rassistische diskursive Zuschreibungen, wie eine defizitäre Abwertung oder Homogenisierung einer Gruppe, müssen vermieden und diesen Einstellungen entgegengewirkt werden (Metzger, 2016b, S. 290- 293). Diese Problematik fasst Wonisch zusammen, in dem sie vermerkt, dass die Integration von Migrationsgeschichte mit einer Reflexion über Kultur und die nationale Geschichte beginnen muss. Es reicht nicht, einfach thematische Inhalte in Museen hinzuzufügen, sondern es muss die zugrunde liegende Repräsentationspolitik von Museen analysiert und verändert werden (Wonisch, 2014, S. 19). Im Fokus steht dabei auch, zu hinterfragen, welche Zugänge, aus welchem Grund, für wen und wie verwehrt wurden und werden (Metzger, 2016b, S. 292).

Das Museum, so Metzger zeige hierbei zwar große Potenziale hinsichtlich der Erweiterung der kulturellen Teilhabe, da innerhalb des Museums selbstbestimmt entschieden werden kann, was, wie schnell und aus welcher Perspektive rezipiert wird, jedoch weist er in diesem Kontext auch daraufhin, dass zumeist von ‚Einheitsbesucher*innen‘ ausgegangen wird und so auch das Konzept nach genau diesem Publikum ausgerichtet ist (Metzger, 2016b, S. 290- 293). Lindauer (2006, S. 204) unterscheidet in diesem Kontext zwischen typischen und idealen Besucher*innen. Während typische Besucher*innen sich hinsichtlich ihrer Bildung, ihres sozioökonomischen Status, ihrer ethnischen Identität und bisherigen Museumserfahrung gleichen, stellen ideale Besucher*innen jene Personen dar, die die Zielgruppe der jeweiligen Ausstellung oder des Museums ist. Um dieses Zielpublikum tatsächlich zu erreichen, muss dafür gesorgt werden, dass differenzierte Zugänge geschaffen werden (Metzger, 2016a, S. 285-286). Dafür ist es wichtig, Expert*innen aus den jeweiligen Bereichen für die Konzeption von Angeboten hinzuzuziehen, wie es auch bei diesem Projekt des HdGÖs der Fall war (Metzger, 2016b, S. 290- 293).

Ein Zugang zu Museen für mehr Personen als die ‚Einheitsbesucher*innen‘ würde das Potenzial mit sich bringen, ein neues Geschichtsverständnis und kollektives Gedächtnis zu konstruieren, um tatsächlich jener Gesellschaft Repräsentation zu geben, die tatsächlich gelebt wird (Metzger, 2016b, S. 291).

Das Museum Haus der Geschichte Österreich

Das HdGÖ ist ein Museum, das die österreichische Zeitgeschichte von 1918 bis heute ins Zentrum stellt. Die Geschichte des Museums ist von vielen politischen Diskursen geprägt, die auch die Verzögerung einer Implementierung eines österreichischen Museums zur Folge hatten (Neuhäuser, 2020, S. 1–18). Schlussendlich wurde es im November 2018 in der Neuen Burg eröffnet. Die Wahl fiel unter anderem auf die Neue Burg, da der Heldenplatz und vor allem der berühmte Balkon der Neuen Burg, wie bereits in der Einleitung vermerkt, wichtige Erinnerungsorte Österreichs darstellen (Keller, 2021, S. 214-215).

Der vielschichtige und beschwerliche Prozess der Eröffnung des Museums kann als Sinnbild für den Umgang Österreichs mit seiner nationalen Vergangenheit und Identität gesehen werden. In diesem Zusammenhang kommt den Kurator*innen des HdGÖs die komplexe Aufgabe zu, das Spannungsfeld dieser nationalen Geschichte zu betreten und in diesem historische Inhalte zu vermitteln. Das HdGÖ formuliert auf diese Herausforderung Bezug nehmend deutlich das Ziel „auf die Konstruiertheit von Geschichtserzählungen, auf die Vielfalt der Perspektiven und auf die Unabgeschlossenheit von Konstruktions- und Narrationsprozessen zu verweisen“ (Keller, 2021, S. 216).

Mit Blick auf das strategische Grundlagenpapier der Geschichtsvermittlung des HdGÖs zeigt sich, dass das Museum großen Wert darauf legt, das Museum für eine breite Bevölkerung zugänglich zu machen. In diesem Sinne adressiert das HdGÖ auch die Wichtigkeit, die Gesellschaft als heterogen zu repräsentieren und Migration als wichtigen Faktor zu integrieren und historisch zu inkludieren. Dies bezieht sich nicht nur auf die Themen, sondern auch auf die Sprachen, die in der Vermittlung vorgesehen sind. Es wird demnach eine Vermittlung angestrebt, die der Mehrsprachigkeit in Österreich gerecht werden kann (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 6-8). Auch die eigene Rolle in der Wissensproduktion wird im Zuge dessen reflektiert und sich zur Aufgabe gesetzt, im Museum verschiedene Blickwinkel und Perspektiven in den Vordergrund zu stellen. Dies bezieht sich nicht nur auf die Zugänglichkeit des Museums, sondern geht auch mit einer multiperspektivischen Rezeption und Präsentation der Quellen und Objekte einher. Es wird als Ziel formuliert, im Museum einen Raum zu schaffen, in dem die Besucher*innen als Akteur*innen positioniert werden (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 11). Auch durch die Gestaltung des Raumes selbst, durch die Akustik als auch durch die Sitzmöglichkeiten, soll ein bequemer und entspannter Ort des Austausches entstehen (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 16-17).

Als grundlegend wird formuliert, dass das Museum durch die Geschichtsvermittlung Emanzi-

pation und gesellschaftliche Beteiligung anstrebt. Die Rolle der Geschichte wird in diesem Unterfangen so positioniert, dass das Museum einen Zwischenraum darstellen soll, in dem die Vergangenheit in ihrer Bedeutung für die Gegenwart genutzt wird (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 3). Das HdGÖ verfolgt so das Ziel, „zu einem Ort der Information, aber auch der Verhandlung von Geschichte, zu einem Raum der Fakten und der Reflexivität, der Versammlung und Auseinandersetzung“ (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 3) zu werden. Diese Reflexivität und Verhandlung wird durch historische Inhalte ausgelöst, in dem nicht nur Kontinuitäten in den Vordergrund gestellt, sondern auch explizit Brüche und Widersprüche thematisieren werden. Im Zuge der Geschichtsvermittlung sollen unterschiedliche Meinungen zugelassen werden, aber auch dezidiert die Sichtbarmachung von Ungleichheiten angestrebt werden. So sollen Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, die zu gesellschaftlicher Partizipation führen (Büro trafo.K und Jaschke, 2017, S. 5).

Es zeigt sich deutlich, dass sich die Zielsetzungen und Vermittlungsstrategien des HdGÖs mit geschichtsdidaktischen und kulturreflexiven Prinzipien überschneiden. In der Theorie kann das Museum HdGÖ als umkämpftes, politisches und soziales Feld daher als Ort angesehen werden, der sich insbesondere für den DaZ-Kontext eignet. Auch für ein Museum, das als Ziel formuliert, multiperspektivisch, partizipativ und machtkritisch zu sein, ist die Integration der Zielgruppe der DaZ-Lernenden in Hinblick auf die Ungleichheiten, die sich auf Makroebene zeigten (vgl. 3.1) von großer Bedeutung.

3.2.2. Pflichtschulabschlusskurse als DaZ-Institutionen

Pflichtschulabschlusskurse sind Lehrgänge, die zum Ziel haben, auf die Pflichtschulabschlussprüfung vorzubereiten (Österreichischer Nationalrat, 2012, S. 4-5). Es werden in diesen Kursen fünf Bereiche vermittelt, die sich auf Deutsch (Kommunikation und Gesellschaft), Englisch (Globalität und Transkulturalität), Mathematik und Berufsorientierung belaufen. Personen, die Pflichtschulabschlusskurse besuchen, müssen über 15 Jahre alt sein und ausreichend Deutschkenntnisse vorweisen können (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2017, S. 25-26).

Die Abschätzung der Zielgruppe dieser Kurse bedarf einer komplizierten Berechnung, da direkte Daten in diesem Bereich nicht vorliegen. Es wurde jedoch im Jahre 2017 die Annahme aufgestellt, dass in ganz Österreich rund 337 212 Personen die Sekundarstufe 1 nicht abschlossen, wovon sich 90 741 in Wien befanden (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2017, S. 12-13). Aktuellere Daten konnten nicht ausfindig gemacht werden.

Bezüglich der soziodemografischen Charakterisierung der Zielgruppe zeigte sich in einer Studie im Jahre 2017, dass in Pflichtschulabschlusskursen beinahe 80% der Teilnehmer*innen unter 25 Jahre alt waren und 72% der Teilnehmer*innen Migrationshintergrund hatten (Steiner et al., 2017, S. 18-20). Der Migrationshintergrund wurde in dieser Studie anhand der Staatsbürgerschaft sowie des Geburtsorts festgemacht, was auf eine noch höhere Anzahl an DaZ-Sprecher*innen hindeutet (Steiner und Vogtenhuber, 2014, S. 31). Der hohe Anteil an Personen mit Migrationshintergrund wird auch dadurch bedingt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders davon gefährdet sind, die Schule vorzeitig abzubrechen (Jenewein, 2014, S. 47).

Durch Pflichtschulabschlusskurse soll der Abschluss ermöglicht werden, um so „die Teilnahme an den gesellschaftlichen, kulturellen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen“ zu fördern (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2017, S. 14). Die Wichtigkeit des Pflichtschulabschlusses nimmt Jahr zu Jahr zu und wird so auch immer bedeutender für den Einstieg in den Arbeitsmarkt. Zusätzlich bilden die Kompetenzen, die mit dem Pflichtschulabschluss in Zusammenhang stehen, „auch eine wichtige Voraussetzung für weitere Lernprozesse im sprachlichen, kulturellen und sozialen Bereich sowie für Zugänge zu höherer Bildung“ (Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2017, S. 25).

Pflichtschulabschlusskurse können ausgehend von den gefundenen Daten als DaZ-Institutionen gesehen werden, da ein Großteil ihrer Teilnehmer*innen Deutsch nicht als Erstsprache spricht und Deutsch sowohl geprüfter Inhalt als auch Verkehrssprache der Prüfung ist. Trotzdem werden in Hinblick auf die Qualifikationen der Lehrpersonen, die laut Bundesgesetz Pflichtschulabschlusskurse durchführen können, DaZ-Lehrkenntnisse nicht vorausgesetzt (Österreichischer Nationalrat, 2012, S. 4–5; Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung, 2017, S. 31-32). Dieser Aspekt kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden, gibt jedoch auch Einblicke in das Migrationsregime und die politische Agenda innerhalb dieses Felds.

Das WUK

Der Name WUK ist eine Abkürzung für *Verein zur Schaffung offener Kultur- und Werkstättenhäuser* und ist in Wien lokalisiert. Der Zweck, den der Verein in seiner Arbeit sieht, beläuft sich auf die Förderung von Kunst und Kultur, Bildung und soziokulturellen Bereichen (das WUK, 2019, S. 5). Im 1994 beschlossenen Leitbild des Vereins wird beschrieben, dass „das WUK [...] für eine sozial und ökonomisch gerechtere, ökologisch sensiblere und kulturell

reichere Gesellschaft [steht]“ (das WUK, 1994, S. 1). Das WUK teilt sich dabei in drei Bereiche auf, wovon ein Standbein Ausbildungs- und Beratungsprojekte sind. In diesem Kontext werden auch Pflichtschulabschlusskurse angeboten (das WUK, 1994, S. 1-2). Der Bereich der Bildung und Beratung existiert seit 1983 und besteht heute aus zehn Einrichtungen. Nach eigenen Angaben nutzen mehr als 5 000 Personen die bereitgestellten Angebote. Die Institution sieht ihre Aufgabe darin, „junge Menschen in ihrer Selbstbestimmung zu unterstützen, Partizipation zu ermöglichen und Handlungskompetenz zu fördern“ (das WUK, n. d.). Die Pflichtschulabschlusskurse werden von der Stadt Wien sowie vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung unterstützt und finden von August/ September bis Juni statt (das WUK, 2022).

Durch eine Kooperation des HdGÖs und des WUKs kam es dazu, dass Teilnehmer*innen dieser Pflichtschulabschlusskurse die Probe-Work-Shops des HdGÖs testeten. Diese ersten Durchführungen der für DaZ-Sprechende konzipierten Work-Shops wurden durch dieses Masterprojekt wissenschaftlich begleitet und durch qualitative Interviews mit den Teilnehmer*innen erforscht. Die Ergebnisse dieses Projekts werden in Form des Forschungsberichts im Folgenden nun dargestellt.

4. Qualitatives Forschungsprojekt

4.1. Methodische Entscheidungen

Dieses Kapitel dient der Darstellung sowohl der Forschungsüberlegungen, die schlussendlich zur Wahl und Umsetzung der dargelegten methodischen Herangehensweise ausschlaggebend waren, als auch der Präsentation und Diskussion des Forschungsdesigns, das basierend auf den methodischen Entscheidungen zur Erforschung des Forschungsinteresses konzipiert wurde.

4.1.1. Forschungsdesign

Bei der hier durchgeführten Untersuchung handelt es sich um empirische Forschung, die in Bezug auf die Stufen der Empirie nach Schramm (2016) der ersten Stufe zugeordnet werden kann, die sich auf Erfahrungsberichte stützt. Dem qualitativen Forschungsprojekt liegt ein explorativ-interpretatives Paradigma zugrunde, wobei die Perspektive der Lernenden und ihre Erfahrungen im Vordergrund stehen (Schramm, 2016, S. 53).

Als Forschungsgrundlage fungieren hierbei Daten, genauer Berichts- und Meinungsdaten, die in Form von Leitfadeninterviews erhoben wurden (Legutke, 2016, S. 63). Legutke (2016) beschreibt dabei, dass die Interpretation qualitativer Daten „nicht repräsentative oder generalisierbare Erkenntnisse [liefert], sondern erschließt, was konkrete Menschen in spezifischen sozialen und institutionellen Kontexten tun, wie sie interagieren und wie sie ihr Handeln verstehen und bewerten“ (Legutke, 2016, S. 63). Da das Forschungsinteresse dieser Arbeit die Erfahrungen und individuelle Wahrnehmung der Lernenden auf der Mikroebene darstellt, wird die qualitative Forschung als adäquater Ansatz verstanden, das abzubilden, was unter Anbetracht der Forschungsfrage untersucht werden soll.

Makrostruktur des Forschungsdesigns

Zur Erhebung der Daten wurden Leitfadeninterviews gewählt, da dieses methodische Vorgehen eine Möglichkeit bietet, individuelle Erfahrungen sichtbar und erforschbar zu machen

(Trautmann, 2012, S. 218). Laut Trautmann (2012) können qualitative Interviews ermöglichen, „an Informationen zu Prozessen und Sachverhalten, an Erfahrungen oder an Denk- und Wahrnehmungsmuster individueller Akteure zu gelangen“ (Trautmann, 2012, S. 218). Ausgehend von der Forschungsfrage, bei der die Teilnehmenden der Workshops und ihre individuellen, subjektiven Erfahrungen im Zentrum stehen, kann diese Methode als der Fragestellung angemessen eingestuft werden (Trautmann, 2012, S. 231). Durch die Interviews soll dabei eine Konstruktion zweiten Grades stattfinden, bei der angenommen wird, dass jede Wirklichkeit intraindividuell bereits ein Konstruktionsprozess ist und qualitative Interviews eine zweite Rekonstruktion der von den Teilnehmenden durchgeführten ersten Konstruktion ihrer Wirklichkeit, zum Ziel haben (Trautmann, 2012, S. 219).

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) gewählt. Diese Methode kann herangezogen werden, um qualitative Daten systematisch auszuwerten und dabei eng an der zuvor theoretisch fundierten Forschungsfrage zu arbeiten (Kuckartz, 2022, S. 41-42). Des Weiteren wird diese Methode nach Huber und Luhmann als besonders geeignet für die Erforschung von „Sichtweisen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten“ (Huber und Luhmann, 2016, S. 234) beschrieben wird, was als zentrales Thema dieser Arbeit verstanden werden kann. Im Zentrum der Auswertung stehen bei qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien, die entweder induktiv, deduktiv oder induktiv-deduktiv gebildet werden können. In dieser Arbeit wurde ein induktiver Zugang gewählt und so datengeleitet Kategorien am Material und im Wechselspiel mit der Theorie gebildet (Burwitz-Melzer und Steininger, 2016, S. 258).

Gütekriterien

Da in dieser Arbeit ein qualitativer Forschungsansatz gewählt wurde, werden spezifische Gütekriterien der empirischen Forschung geltend, die sich von quantitativen Vorgehen unterscheiden und nicht für alle qualitativen Forschungen standardisiert vorliegen (Schmelter, 2014, S. 41).

Beiden Forschungsparadigmen inhärent sind die Kriterien der *Offenlegung des Gegenstandsverständnisses* und der *theoretischen und praktischen Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse*. Diesen beiden Kriterien konnte durch die zuvor abgebildete theoretische Diskussion nachgekommen werden. Sie spielen auch im Zuge der Darstellung des Forschungsprozesses und der Präsentation der Ergebnisse eine wesentliche Rolle. Darauf basierend wurde auch die *Gegenstandsangemessenheit* dargelegt, indem die Entscheidung eine

qualitative Methode für die empirische Forschung zu wählen, argumentiert wurde (Caspari, 2016, S. S. 17- 18).

Ein wichtiges Kriterium, das im Zuge einer qualitativen Arbeit beachtet werden muss, ist die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, die die gesamte Forschung hinweg gegeben sein sollte und nach Schmelter (2014, S. 42) als Hauptkriterium gesehen werden kann. Um diesem Gütekriterium gerecht zu werden, wird das genaue Vorgehen des Forschungsprozesses dokumentiert, reflektiert und die einzelnen Schritte kontextualisiert. Es werden daher im Anhang alle Dokumente zur Verfügung gestellt, die während des Forschungsvorhabens angefertigt wurden, sofern die Darlegung den ethischen Prinzipien entspricht. Diese transparente Dokumentation und ihre Bereitstellung in der Arbeit ist auch notwendig, um so das Kriterium der *Prüfung von Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweise* in das Forschungsvorgehen zu integrieren (Caspari, 2016, S. 17).

Wesentliche Kriterien sind außerdem „Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität“ (Schmelter, 2014, S. 42). Diese vier Kriterien bilden wichtige Prinzipien, die die grundsätzliche Haltung der Forschenden betrifft und darauf abzielt, die Annahmen und Prämissen, unter denen Forschung betrieben wird, durchgängig miteinzubeziehen. Es soll in diesem Sinne sichergestellt werden, dass sich die*der Forscher*in offen auf die Forschungssituation einlässt und flexibel auf die dort vorzufindenden Gegebenheiten reagiert, die immer durch die kommunikative Interaktion mit den jeweiligen Forschungspartner*innen hergestellt wird. Dieser Prozess muss hinsichtlich der Subjektivität der forschenden Person reflektiert und die Entscheidungen, die getroffen werden, diskutiert werden (Schmelter, 2014, S. 42-43). Diese Reflexivität ist auch in diesem Kapitel besonders wichtig, zieht sich durch jeden Schritt des Forschungsprojekts und wird in Folge auch im Sinne des Gütekriteriums der *Transparenz* Teil der Präsentation des Vorhabens und der Ergebnisse sein (Schmelter, 2014, S. 42).

4.1.2. Datenerhebung

In diesem Kapitel wird nun der Prozess der Datenerhebung thematisiert und im Zuge dessen auf das Sampling und die Interviewpartner*innen, die Konzeption des Leitfadens sowie der Verlauf und die Reflexion der Durchführung besprochen.

Sampling und Interviewpartner*innen

Da die Lernenden des WUKs an den erforschten Work-Shops des HdGÖ teilnahmen und so auch die Zielgruppe meiner Forschung darstellten, kam es zu einer Kooperation mit

dem WUK für die Durchführung der Interviews. Im Fokus standen in diesem Kontext die Lernenden des Pflichtschulabschlusskurses für Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Namen *m.Power*, die am Probe-Work-Shop des HdGÖ teilnahmen. Der Kurs richtet sich, nach Angaben der Website des WUKs, an in Wien wohnende Menschen, die über 16 Jahre alt sind, bisher noch keinen Pflichtschulabschluss haben, der in Österreich anerkannt wird, und bereits genügend Deutschkenntnisse vorweisen, sodass dem Unterricht gefolgt werden kann (das WUK, 2022).

Die Auswahl des Samples erfolgte anhand einer Vier-Punkte-Herangehensweise nach Robinson (2014, S. 25-41). Hierbei steht erstens das Definieren eines Sample-Universums im Fokus (Robinson, 2014, S. 25). Gemeint ist damit, dass festgelegt werden muss, welche Gruppe an Menschen für das Forschungsvorhaben in Frage kommt. Dies wird durch Aus- und Einschlusskriterien erreicht. Im Falle dieser Arbeit wurde folgende Gruppe gewählt: Menschen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Teil der Bildungsinstitution WUK, genauer des Kurses *m.Power*, sind und einen Probe-Work-Shop des Museums HdGÖ besucht haben. Dabei ist der relevante verbindende Aspekt jener, den Robinson „Life history homogeneity“ (Robinson, 2014, S. 28) nennt. Damit ist gemeint, dass das Merkmal, das die Teilnehmenden zu einer für das Forschungsvorhaben relevanten Gruppe macht, geteilte Erlebnisse bzw. Erfahrungen sind. Im Kontext dieser Forschung war die gemeinsam erlebte Erfahrung die Work-Shop-Teilnahme.

Der zweite Schritt nach Robinson ist die Entscheidung der Größe des Samples (Robinson, 2014, S. 29). Hier wurde zunächst die Anzahl auf sechs Interviewpartner*innen festgelegt. Unter Einbezug des Gütekriteriums der Flexibilität wurde das Sample auf zehn erhöht, da sich im Laufe des Forschungsvorhabens in Bezug auf das Erkenntnisinteresse eine größere Anzahl an Interviews als angemessener herausstellte.

Der nächste Schritt ist die Sample Methode (Robinson, 2014, S. S. 31). Hierbei wurde auf das Gatekeeper-Sampling zurückgegriffen, da bereits der Zugang zum Feld durch eine Gatekeeperin, die Lehrperson des betreffenden Kurses, ermöglicht wurde und diese auch Teil der Konzeption der Work-Shops am HdGÖ war (Misoch, 2015, S. 188). Zusätzlich eignet sich diese Methode laut Wirtz vor allem dann, wenn Interviewpartner*innen aus Institutionen oder Organisationen herangezogen werden sollen, wie es in diesem Forschungsvorhaben der Fall war. Dabei wird vom Expert*innenwissen der jeweiligen Person im Feld Gebrauch gemacht und die Kontaktperson wählt in Absprache mit der forschenden Person die jeweiligen Interviewpartner*innen aus (Petrucci und Wirtz, 2007). Diese Sampling-Strategie muss jedoch reflektiert werden, da so die Auswahl nicht direkt nachverfolgt werden kann und demnach die

subjektive Wahl der Gatekeeperin die Interviewpartner*innen determiniert. Es kam jedoch vorab zu einem ausführlichen Gespräch, in dem konkret besprochen wurde, welche Aspekte wesentlich für die Wahl der Interviewpartner*innen sind und welches Forschungsinteresse den Interviews zugrunde liegt (Wirtz, n. d.).

Der letzte Punkt nach Robinson ist die Suche nach den Teilnehmenden, die durch die Kollaboration der HdGÖ und dem WUK bereits vorgenommen wurde (Robinson, 2014, S. 35).

Konzeption des Leitfadens

Als Hilfeleistung wurde für das Interview ein Leitfaden konzipiert, der als Stütze hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Interviews verwendet werden kann, aber auch die Organisation während des Interviews ermöglichen soll (Trautmann, 2012, S. 222). Es kommt ihm eine „Steuerungs- und Strukturierungsfunktion“ (Misoch, 2015, S. 65) zu und er wirkt dabei als thematisches Gerüst, als Darstellung der Themenbereiche sowie als Strukturierung des Gesprächs.

Misoch (2015) unterteilt die Interviewformen in Hinblick auf ihre Strukturierung in standardisierte, halb-/semi-strukturierte und offene/narrative/unstrukturierte Interviews. Dieses Forschungsvorhaben kann dem semi-strukturierten Interview zugeordnet werden, das sich zwar an einem Leitfaden orientiert, jedoch keine vorgegebenen Antworten beinhaltet und bei dem auch keine festgelegte Reihenfolge der Fragen im Interview eingehalten werden muss (Misoch, 2015, S. 13-14). Die Erstellung des Leitfadens eignet sich in diesem wissenschaftlichen Unterfangen auf der einen Seite deshalb, weil mehrere Interviews aus mehreren Work-Shopteilnahmen stattfanden und daher das Heranziehen eines semi-strukturierten Leitfadens den späteren Vergleich der Interviews begünstigt. Auf der anderen Seite fokussiert der Leitfaden den zu untersuchenden Gegenstand und hilft dadurch, das Interesse der Untersuchung zu zentrieren (Trautmann, 2012, S. 223). Wie detailliert der Fragebogen dabei ist, hängt von der Erfahrung der Forschenden, der Forschungsfrage sowie der Interviewform ab. Aufgrund meiner geringen Vorkenntnisse wurden die Fragen ausformuliert. Es wurde ebenfalls darauf geachtet, die Fragen möglichst breit zu stellen (Misoch, 2015, S. 65-66).

In Bezug auf die Einteilung kann diese Art qualitativer Interviews nach Trautmann (2012, S. 222) in drei Phasen eingeteilt werden, die sich konkret in die offene Einstiegsfrage, das explizitere Nachfragen und zuletzt ein konfrontativeres Fragen unterteilen lassen. Misoch teilt die Phasen des Interviews in Informations-, Aufwärm- und Einstiegs-, Haupt- sowie Ausklang- und Abschlussphase ein. In der ersten Phase kommt es zum expliziten Informieren

der Teilnehmenden über die Intentionen des Interviews und dem Unterschreiben der Einverständniserklärung (Misoch, 2015, S. 68-71). Die zweite Phase ist von offenen Fragestellungen geprägt, die einen Einstieg in das Interview ermöglichen und die Anspannung nehmen sollen. Wichtig ist bei dieser Anfangsphase, dass ein Raum eröffnet wird, in dem ehrliche Antworten gegeben werden können und so eine angenehme Atmosphäre, die ungezwungen ist, entsteht. In der Hauptphase werden die vorab festgelegten Themen eingebracht. In der letzten Phase ist es von Bedeutung, dass das Interview abgerundet wird, Raum für Ergänzungen der Teilnehmenden gelassen wird und die Interviewpartner*innen wieder aus dem Interview geleitet werden (Misoch, 2015, S. 68-71).

Bezug nehmend auf diese theoretischen Unterteilungen wurde der Leitfaden für das Interview nach diesen Phasen konzipiert und die Erarbeitung der Fragen nach der SPSS- Methode durchgeführt. Diese stellt einen mehrstufigen Prozess dar, indem zunächst Fragen gesammelt, auf ihre Relevanz und Formulierung hin geprüft, nach thematischen Einheiten sortiert und schlussendlich zu ausgearbeiteten Fragen subsumiert werden (Trautmann, 2012, S. 223).

Das Interview war demzufolge in vier Phasen unterteilt, der Informationsphase, die nicht im Leitfaden aufscheint, der einleitenden Phase, der Hauptphase sowie der Abschlussphase. Innerhalb der Phasen gibt es insgesamt vier Themenblöcke, die in Bezug auf die Forschungsfrage festgelegt wurden. Die Phasen der Leitfadeninterviews sowie die Themenblöcke können der Grafik 4.1 entnommen werden. Der konzipierte Leitfaden wurde im Anhang (C.3.) hinzugefügt.

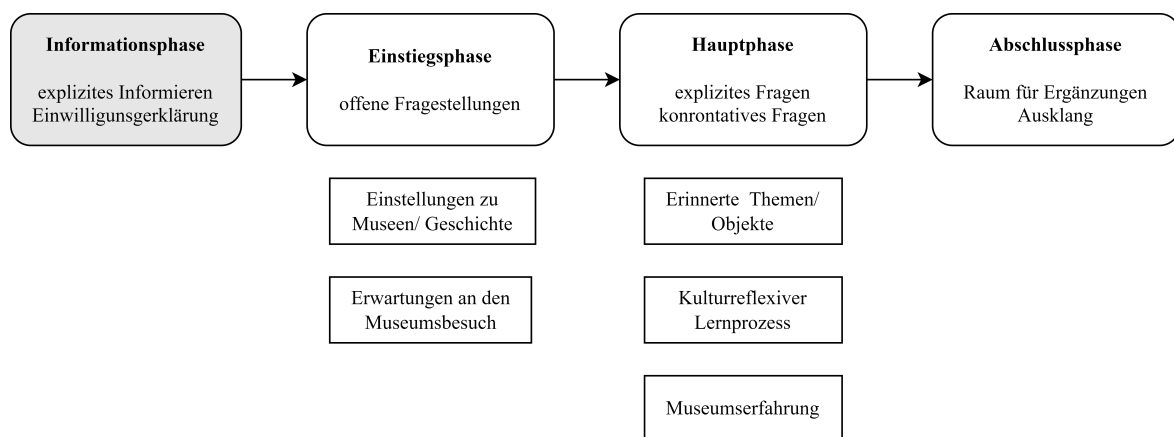


Abbildung 4.1.: Phasen der Leitfadeninterviews (Quelle: Eigene Darstellung)

Prinzipien des Leitfadeninterviews sind nach Misoch Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation. Offenheit meint dabei, dass sich sowohl die Interviewdurchführung als auch der Inhalt, der dabei besprochen wird, im Laufe des Interviews verändern kann. Diesen Veränderungen soll offen entgegengetreten werden. In meinem Forschungsvorhaben zeigte

sich dies durch die Adaption des Leitfadens nach den geführten Interviews. Prozesshaftigkeit referiert auf den interaktiven Charakter der Bedeutungsgenerierung, der explizit beachtet werden soll. Das Prinzip der Kommunikation verweist darauf, dass die Fragen auf die Interviewten angepasst werden, um so Verständnis zu ermöglichen. Da die Interviewpartner*innen sehr unterschiedliche sprachliche Niveaus aufwiesen, formulierte ich daher verschiedene Versionen der Fragen, um so auf die kommunikative Situation adäquat reagieren zu können. In der Interviewsituation selbst versuchte ich ebenfalls das Verständnis durch Umformulierungen zu sichern (Misoch, 2015, S. 66-68).

Durchführung der Leitfadeninterviews

Da die Untersuchung mit den Work-Shops des HdGÖ zusammenhängte, wurden die Interviews direkt nach den Museumsbesuchen geführt. Ich selbst nahm an allen Work-Shops teil, um nicht nur inhaltlich die Antworten der Interviewpartner*innen besser einordnen und verstehen zu können, sondern auch, um bereits in einem anderen Kontext als in der Interviewsituation mit den Teilnehmer*innen in Kontakt zu treten. Vorab nahm ich auch an den Gesprächen zur Konzeption des Work-Shops teil. Die Probe-Work-Shops fanden am 13.01.2022, am 18.01.2022 sowie am 03.03.2022 statt. Die Interviews wurden am 17.01.2022, am 20.01.2022 und am 07.03.2022 durchgeführt. Durchschnittlich lagen daher ca. drei Tage zwischen den Work-Shops und den Interviews. Die Interviews wurden im WUK geführt. Die Wahl des Ortes ist für den Forschungsprozess von Bedeutung, da das Setting wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Interviews ausübt. Die Entscheidung, die Interviews in der Lernumgebung der Interviewpartner*innen vorzunehmen, kann damit argumentiert werden, dass nach Misoch „die Interviews an Orten durchgeführt werden sollen, die zur Lebenswelt der untersuchten Subjekte gehören“ (Misoch, 2015, S. 209). Während der Interviews waren keine Drittpersonen im Raum und es kam so zu einem ungestörten Setting an der Bildungsinstitution der Interviewpartner*innen.

Während des Forschungsprozesses und bei der Durchführung der Interviews wurde großer Wert darauf gelegt, forschungsethische Prinzipien einzuhalten. In diesem Sinne erhielten die Interviewpartner*innen vor der Teilnahme ein Informationsblatt (siehe Anhang C.2.2), in dem die Freiwilligkeit sowie die Vertraulichkeit hervorgehoben und auch die Intention der Forschung dargelegt wurde. Da die gewählte Sampling-Methode die Lehrperson als Vermittlerin zentrierte, war es mir ebenfalls wichtig, auch in einem persönlichen Gespräch mit ihr diese Aspekte zu betonen. Das Informationsblatt wurde am Tag der Work-Shops durch

die Lehrveranstaltungsleiterin vermittelt und konnte daher schon vor den Interviews gelesen werden. Es wurde jedoch auch direkt vor den Interviews zur Verfügung gestellt und erneut Zeit gegeben, alles in Ruhe durchzulesen. Des Weiteren wurden die Interviewpartner*innen in der Interviewsituation auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, jederzeit das Interview zu beenden oder zu einem späteren Zeitpunkt die Teilnahme zu revidieren. Nach diesem einleitenden Gespräch wurde die Einwilligungserklärung (siehe Anhang C.2.1) unterschrieben, die ebenfalls mündlich zusammengefasst wurde. Um die Anonymität in diesem kleinen Sample zu wahren, wurden nur Daten erhoben, die für die Fragestellung Erkenntniswert enthalten und alle Hinweise auf Länder, Sprachen oder Drittpersonen wurden im Forschungsbericht und in den beigelegten Transkriptionen zensiert (Legutke und Schramm, 2016, S. 111-114). Insgesamt wurden zehn Interviews geführt, drei am ersten Interviewtag, drei am zweiten Interviewtag und vier am letzten Interviewtag. Im Durchschnitt dauerten die Interviews um die 20 Minuten, wobei es eine große Spannweite zwischen den Interviews gab. Durchgeführt wurden die Interviews vormittags während des regulären Unterrichts, wobei die Interviewpartner*innen für die Interviews vom Unterricht entschuldigt waren.

Reflexion und Kontextualisierung der Durchführung

Im Sinne des Gütekriteriums der Transparenz, Reflexivität und der Kommunikativität wurden nach jedem Interview Reflexionsfragen (siehe Anhang C.4.2), in denen der Eindruck der Interviewsituation geschildert und reflektiert wurde. Einerseits zielte diese Dokumentation darauf ab, die Interviewsituation aufzuzeichnen, um so die Antworten der Interviewpartner*innen in den Kontext setzen zu können, andererseits sollten in dieser Form erste Reflexionen direkt nach den Interviews vorgenommen werden. Aspekte, die mittels der Fragen reflektiert wurden, waren etwa die Atmosphäre, die Gesprächsführung, meine Wahrnehmung des Befindens der Interviewpartner*innen und meine eigene Rolle als Interviewerin, da wie Misoch schreibt die interviewende Person „selbst zum zentralen Erhebungsinstrument wird“ (Misoch, 2015, S. 200). In diesem Sinne reflektierte ich nach jedem Interview auch meine Rolle einerseits in Hinblick auf die soziale Situation des Interviews, aber auch bezüglich der Qualität des Interviews und meiner eigenen Kompetenz und Verhaltensweise als Interviewerin. Die Reflexion nach der Durchführung sowie eine kritische Auseinandersetzung mit meiner Rolle im Zuge der Transkription ließen mich zu folgenden Erkenntnissen kommen.

Zunächst zeigte sich eine deutliche Verbesserung meines eigenen Interviewstils im Laufe der Interviews. Die ersten Interviews sind, wie Misoch es beschreibt, von einer „Leitfadenbüro-

kratie“ (Misoch, 2015, S. 221) geprägt, bedeutend, dass teilweise eine zu starke Fokussierung auf den Leitfaden das Interview bestimmte und dadurch die Qualität der Antworten minimiert wurde. Dies zeigte sich etwa durch teilweise redundante Fragen. Mit wachsender Erfahrung konnte dies nach und nach abgelegt werden, was auch die Atmosphäre im Gesamten verbesserte. Aus dieser Unerfahrenheit kam es auch teilweise zu geschlossenen Fragen, wo offene besser gewesen wären, zu mehreren Fragen gleichzeitig oder spezifischen Nachfragen, die als suggestiv interpretiert werden könnten. Teilweise stellte ich auch Fragen, die ich im Nachhinein als nicht notwendig oder passend empfinde, wie etwa eine Rückfrage zur Herkunft eine*r Interviewpartner*in. Diese Frage beschäftigte mich lange und half mir auch, meine eigene Verortung und meine internalisierten Annahmen zu reflektieren. Die Frage nach der Herkunft hat in dieser Arbeit keinen Stellenwert, dennoch schien es im Moment des Interviews für mich notwendig, um eine Erzählung in meinem Kopf zu kontextualisieren. Dies machte für mich deutlich, wie viel Wert auf diese Klassifikation gesellschaftlich gelegt wird und wie auch ich diesen Wert internalisiert habe, trotz rationalem Bewusstsein über deren Verflechtung in Machtbeziehungen.

In Bezug auf die Atmosphäre während des Interviews zeigte sich, dass die meisten Interviewpartner*innen zu Beginn sehr nervös und unsicher wirkten. Obwohl ich vor den Interviews mehrfach betonte, dass es sich hierbei nicht um Faktenwissen oder ein Abprüfen gewisser Inhalte handle, schien es, als sei die Situation vor allem am Anfang der Interviews stark von diesem Gefühl geprägt. Zwar wurde nach der Phase des Einstiegs die Situation entspannter und die Antworten wurden offener, dennoch ist unbedingt zu bedenken, dass Geschichte und ‚kulturelle Inhalte‘ ein immer noch als elitär wahrgenommener Bereich ist. Oftmals hatte es den Anschein, dass es den Interviewpartner*innen unangenehm war, sich an etwas nicht erinnern zu können oder etwas ‚falsch‘ wiederzugeben. Dies äußerte sich in Entschuldigungen, in kurzen und ausweichenden Antworten oder in einer angespannten Stimmung. Auf diese Erkenntnis wird in einem späteren Kapitel noch ausführlicher eingegangen, da es meines Erachtens essentiell für das Verständnis von kulturreflexiven Lernen ist.

Im Zuge des Transkribierens wurde mir auch bewusst, welche Rolle mein Status auf die Interviews hatte. Ich stellte mich bei den Work-Shops als Studierende der Universität Wien vor und erklärte auch, dass das Forschungsprojekt für meine Masterarbeit durchgeführt wurde. Während des Work-Shops wurden alle Teilnehmer*innen geduzt und ich schlug auch das Du bei den Interviews vor. Dennoch zeigte sich bei der Transkription, dass nur zwei bzw. drei von zehn Interviewpartner*innen mich duzten, der Rest siezte mich. Teilweise wurde auch zwischen den Anreden gewechselt. Beim Lesen entstand für mich daher eine Ungleichheit

zwischen meiner informellen Anrede und der formellen Bezugnahme mir gegenüber. Eine*r der Interviewpartner*innen beschrieb mich auch im Kontext des Interviews als Vorbild, das „ganz oben“ (T6, 78)¹ angekommen sei. Dies äußerte sich auch dadurch, dass sich beispielsweise mehrere Interviewpartner*innen nach dem Interview für ihr Deutsch entschuldigten. Für mich ist es wesentlich, diese Dynamik in der Situation zu reflektieren und hier auch meine fehlende Sicherstellung eines Gesprächs auf Augenhöhe zu kritisieren. Meines Erachtens hätte ich stärker gegen diese Machtverhältnisse vorgehen müssen und meine eigene Rolle in Bezug auf die Wahrnehmung von außen und die Beziehungen, die sich dadurch im Rahmen einer solchen Forschungssituation ergeben, reflektieren müssen.

Ein weiterer Aspekt, der sich für mich als Interviewerin teilweise als äußerst schwierig darstellte, war, dass die Themen, die während des Work-Shops behandelt wurden, traumatisierende Erlebnisse bei den Interviewpartner*innen auslösten, über die sie auch im Interview sprachen. Da die Situation der Interviews einerseits eine soziale Situation darstellte, andererseits im Sinne einer wissenschaftlichen Befragung durchgeführt wurden, kam es daher bei mir als Interviewerin teilweise zu einem Gefühl der Überforderung, adäquat auf diese Situationen zu reagieren.

Ein weiterer Faktor, der die Interviewsituation mitbestimmte, war jener des Ortes. Zwar wurde der Ort ausgewählt, um in der Lebenrealität der Interviewpartner*innen die Interviews durchzuführen, jedoch stellten sich einige damit einhergehende Aspekte als herausfordernd heraus. So waren etwa die Interviews teilweise kürzer, da die Interviewpartner*innen auch eine Pause zwischen ihren Stunden wollten und auch für mich als Interviewerin entstand dabei ein Zeitdruck, den ich zwar reflektierte, der das Interview dennoch auch auf meiner Seite beeinflusste. Des Weiteren wurden, wie bereits beschrieben, an einem Tag bis zu vier Interviews geführt, was vor allem auch mit der Zeitplanung und der Distanz zu den erlebten Work-Shops zusammenhing. Diese intensive Interviewphase wirkte sich jedoch auch auf mich als Interviewerin aus, wodurch ich teilweise müde wurde.

Insgesamt waren die Interviewpartner*innen sehr interessiert und fühlten sich nach den ersten Fragen auch sichtlich wohler. Nach dem Interview führte ich mit allen noch ein kurzes Gespräch und bedankte mich bei ihnen. Die Stimmung war trotz der Nervosität, die bereits beschrieben wurde, gut und zum Großteil konnten Interviews geführt werden, bei denen die Interviewten selbst sehr interessiert waren und meiner Wahrnehmung nach gerne ihr Sichtweisen präsentierten.

¹Die Zitate aus den Daten werden jeweils mit der Transkriptions- und der Absatznummer zitiert.

4.1.3. Datenaufbereitung

Die Interviews wurden mittels Mobiltelefon sowie Diktiergerät aufgenommen und waren daher nur als Audiodateien vorhanden. Daher mussten die Gespräche in einem nächsten Schritt verschriftlicht werden. Bei der Transkription der Interviews wurde nach den Regeln Kuckartzs vorgegangen, wobei einige Vorgangsweisen im Sinne des Projekts angepasst und adaptiert wurden (Kuckartz, 2010, S. 44).

Es wurde entschieden, dass die sprachliche Varietät der Interviewten nicht in eine Standardsprache geglättet werden soll, wie es etwa Kuckartz vorsieht, und stattdessen die Sprache der Interviewpartner*innen authentisch dargestellt werden soll. Die Übersetzung der Audiodatei in ein Textdokument ändert immer auch den Diskurs des Interviews, weswegen Transkriptionen keine exakten Abbilder des Gehörten sein können. Transkriptionen sind daher nie neutral, sondern von Entscheidungen geprägt (Blommaert, 2020, S. 69). Diese Entscheidung, das Gesprochene nicht ins Standarddeutsch zu übersetzen, lässt sich einerseits damit begründen, dass ein besonderer Mehrwert darin gesehen wird, die Varietäten der Teilnehmenden in Bezug auf den Inhalt ihrer Aussagen miteinzubeziehen. Die Abänderung der Aussagen hinsichtlich einer normierten Sprache ist meines Erachtens nach bereits als eine von mir getätigte Interpretation in Bezug auf die Bedeutung. Jede Übersetzung von einer Varietät in eine andere sehe ich als Informationsverlust und Eingriff in die tatsächliche Aussage, die ich im Sinne des Erkenntnisinteresses nicht eingehen möchte. Des Weiteren soll damit andererseits auch hervorgehoben werden, dass Lerner*innenvarietäten denselben Stellenwert hinsichtlich der Bedeutung aufweisen und auch in Bezug auf die Erkenntnis ernst genommen werden müssen. Die Übersetzung der Varietät in Normsprache stellt für mich daher auch einen hierarchischen Eingriff dar, der mit Macht und der Implikation einhergeht, normierte Sprache könne gewisse Inhalte besser abbilden und eigne sich besser für die Forschung. Gleichzeitig ist mir bewusst, dass die Abbildung von Lerner*innenvarietäten oftmals gesellschaftlich mit negativen Reaktionen einhergeht und diese Assoziationen auf die Interviewpartner*innen übertragen werden könnten (Blommaert, 2020, S. 69). Ziel ist es jedoch, genau diesen Assoziationen entgegenzuwirken, Lerner*innenvarietäten Raum zu geben, den sie in Realität auch einnehmen und somit auch im wissenschaftlichen Setting diese Stimme als Teil der Wirklichkeit einzubringen.

Daher wurde auf syntaktischer und morphologischer Ebene keine Glättung vorgenommen, im Gesamten wurde jedoch eine orthographische Umschrift gewählt, die auf eine lautgetreue Wiedergabe auf Ebene der Phonetik verzichtet. Das Erkenntnisinteresse ist nicht auf der

Aussprache oder detailgetreuen Abbildung der phonetischen Realisierung von Wörtern gelegt, weswegen diese Information ausgeklammert werden kann (Breuer, 2018, S. 143-144). Nur suprasegmentale Merkmale, die sich für die Bedeutung als wesentlich zeigen, werden entsprechend markiert. So werden lange Pausen durch (*Pause*) dargestellt und Akzentuierungen von Wörtern oder Phrasen hervorgehoben. Auch Äußerungen, die als Redepartikel verstanden werden können, so wie *mhm* und *aha*, werden nur in Ausnahmen transkribiert. Die Zeichen, die Paraverbales darstellen, werden nach (Kuckartz, 2010, S. 45) gewählt. Unverständliches wird mit (*unv.*) abgekürzt, Stellen, wo nicht mit Sicherheit transkribiert werden kann, werden mit Unterstrichen gekennzeichnet.

Zur Unterstützung der Transkription wurde die Transkriptionssoftware *Express Scribe* (NCH Software, 2022) verwendet, wodurch die Audiodateien u.a. langsamer abgespielt, zurückgespult und einfacher pausiert werden konnten.

4.1.4. Datenanalyse

Wie bereits angemerkt, wurde als Auswertungsmethode die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz gewählt. Die Wahl fiel auf Kuckartz (2022), da seine Darlegung der Methode viel Raum für Adaption an die eigene Fragestellung zulässt. Zusätzlich ist seine Erklärung sehr leser*innenfreundlich und lässt so eine transparente und zielführende Umsetzung zu.

Hier sei darauf hinzuweisen, dass die Datenanalyse nicht erst mit der bewussten Kodifizierung, sondern bereits am Anfang des Forschungsprozesses, beginnt (Kuckartz, 2022, S. 129). Inhalt dieses Kapitels ist jedoch die Phase der systematischen Kategorisierung und Kodifizierung, die nach der Transkription der Interviews erfolgt. Um diesen Vorgang effizienter zu gestalten, wurde auf MAXQDA VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH (2022) zurückgegriffen. Aus persönlicher Präferenz wurde nicht nur mithilfe der Software, sondern auch händisch gearbeitet.

Kuckartz (2022, S. 104) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Varianten der Inhaltsanalyse, der inhaltlich-strukturierenden, der evaluativen und der typenbildenden, wobei erstere als Kernmethode beschrieben wird und auch in dieser Arbeit gewählt wurde (Kuckartz, 2022, S.104). Diese Variante zeichnet sich durch mehrere Kodierungsphasen aus und beinhaltet so aufeinander folgende Schritte der Kategorienbildung. Ausgehend von der Darstellung von Kuckartz (2022, 129-155) wurde ein Ablauf erstellt, nach dem die Inhaltsanalyse durchgeführt wurde.

Zunächst kam es zu einer *Reflexion des Kontexts sowie der Zielsetzung*, um die Fragestellung

als leitenden Faktor erneut ins Bild zu rücken und auch, um potenzielle Vorannahmen zu reflektieren und offen darzulegen. Dies entspricht dem Prinzip der Offenheit, nach dem in der Inhaltsanalyse vorgegangen werden soll (Kuckartz, 2022, S. 119). Dieser Auseinandersetzung folgte das *hermeneutisch-interpretative Lesen*, das den Einstieg in die Textarbeit markiert und zusammen mit der Audiodatei erfolgte, um so eine noch tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Text zu ermöglichen. Im Falle dieser Arbeit begann hier die Verwendung von MAXQDA (2022). Durch die Verbindung von Stimme und Text konnte sichergestellt werden, dass „ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf der Basis der Forschungsfrage(n)“ (Kuckartz, 2010, S. 120) hergestellt werden konnte. Es wurde hier zusätzlich auf Besonderheiten im Text geachtet, so wie etwa Länge, Dialog, Wortfrequenzen und Ausdrücke. Währenddessen und während des gesamten Verfahrens wurden *Memos* erstellt, die die eigenen Überlegungen, Auffälligkeiten und theoretischen Verknüpfungen festhielten und die zur Fertigstellung des Abschlussdokuments von großer Bedeutung waren (Kuckartz, 2022, S. 122-124).

Es wurden daraufhin erste *Fallzusammenfassungen* geschrieben, die einen Überblick über die Interviews zuließen (Kuckartz, 2010, S. 124-128). Daraufhin begann der Prozess der *Kategorienbildung*, der der Abbildung 4.2 entnommen werden kann.

Die Kategorien wurden unter Einbezug der Fragen des Leitfadens erstellt und beinhalten so die Themen, nach denen der Text analysiert werden sollte. So kann diese erste Kategorienerstellung als induktiv-deduktiv verstanden werden, da die Themen aus dem Material abgeleitet und durch die Fragen des Leitfadens präzisiert und erweitert wurden. Diese entwickelten Kategorien wurden am Text getestet, um so weiter konkretisiert und angepasst zu werden. Wie empfohlen, umfasste der Probendurchlauf zirka 20% des Materials und ging auch fließend in den ersten

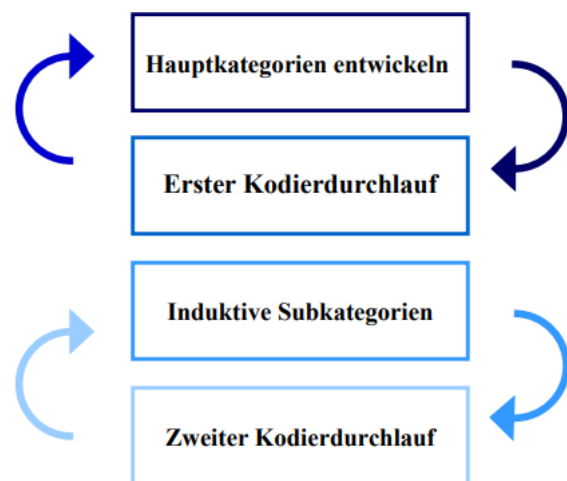


Abbildung 4.2.: Prozess der Kodierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Kodierdurchlauf über, der jedoch die gesamten Texte umfasste (Kuckartz, 2022, S. 134). Diese relativ weiten Hauptkategorien wurden daraufhin erneut ausdifferenziert und mündeten in Subkategorien. Diese wurden induktiv erarbeitet, wobei ein Prozess des stetigen Zusammenfassens, Auflösens und Erstellens von Kategorien den Vorgang leitete. Nachdem

die Subkategorien erstellt wurden, folgte der zweite Kodierdurchlauf, der jedoch mit weiteren Veränderungen hinsichtlich der Subkategorien einherging und so eine häufige Kodierung des gesamten Materials forderte. Es wurde im Anschluss ein Kodierleitfaden erstellt, der die Definitionen der Subkategorien umfasst (siehe Anhang C.5.2).

Im Sinne der Transparenz Werden hier nun Beispiele präsentiert, die den Kodiervorgang nachvollziehbar machen sollen. Dafür werden zunächst zwei prototypische Anwendungsbeispiele von zwei verschiedenen Subcodes dargestellt und daraufhin zwei problematische Stellen diskutiert ².

In der Subkategorie *Raumgestaltung* wurden all jene Äußerung markiert, die sich auf das Gebäude als Raum beziehen und etwa die Atmosphäre im Museum oder die Wirkung und das Design des Hauses umfassen. Ein prototypisches Beispiel ist in diesem Kontext das folgende:

Also sozusagen, die Gestaltung hat mir wirklich sehr gefallen, es war wirklich sehr kreativ, weil ich hab 's nicht bei jedem Museum gesehen, dass es solche Stationen gibt, also so zum Beispiel so ein Zeitstrahl (T8, 44).

Ein weiteres Beispiel für die prototypische Anwendung der Kategorien wird der Subkategorie *Kritik an dem Work-Shop* entnommen. Dieser Subcode wurde so definiert, dass alle Bewertungen von den Interviewpartner*innen, die den Work-Shop im HdGÖ betreffen, diesem Code zugeordnet wurden. Ein Beispiel hierfür ist das folgende Zitat:

Ja, mir hat 's sehr gefallen eigentlich, den Work-Shop, Museum oder wie soll man das nennen (T2, 126).

Im Kodierleitfaden werden illustrierende Beispiele zu allen Subkategorien angeführt, wodurch ein nachvollziehbarer Vorgang gewährleistet werden soll.

Als erstes Beispiel, das problematisch hinsichtlich seiner Kategorisierung war, wird jener Textauschnitt angeführt, in dem die Interviewpartnerin von T9, über ein Bild im Museum spricht, das lauter Politiker und eine Politikerin zeigte:

Wenn man auf den Bildern geschaut hat, dann hat man direkt gesehen. Und ich wette sogar, dass jeder Mann sie dann auch angeschaut hat, weil sie war die einzige halt (T9, 86).

Das Zitat zeigt einen Empathieprozess, in dem die Interviewpartnerin spekuliert, wie die Situation zu der Zeit stattfand. Diese Antwort knüpft an die Frage der vermittelnden Person im Work-Shop an, wie sich die Frau im Bild fühlen könnte. In diesem Sinne ist dieses Zitat die Wiedergabe eines Gedankenprozesses, der dadurch eventuell der Subkategorie *Bewusstmachung von Denkmustern* zugewiesen werden kann. Gleichzeitig fand bereits ein Reflexionsprozess statt, der Empathie für die Situation und eine Spekulation der Handlungen

²Die Zitate aus dem Textmaterial werden immer eingerückt, unabhängig der Länge, um so eine übersichtlichere Darstellung sicherzustellen.

in diesem Moment mit sich brachte. Daher wirkt dieser Ausschnitt wie eine eigene Kategorie. Da dieses Beispiel eine sehr spezifische Form eines kulturellen Prozesses ist, die sich im Weiteren nicht derartig wiederfinden ließ, wurde der Ausschnitt nur mit der Hauptkategorie *Kulturelles Lernen und Bewusstmachung von Denkmustern* markiert.

Ein weiteres Beispiel umfasst die Beschreibung von Museen und ihrer Wichtigkeit. Der Interviewpartner empfindet Museen als wichtig, aber teilweise nicht so wichtig, wie er im folgenden Zitat begründet:

Weil, okay man geht vielleicht einmal oder zweimal, aber man muss nicht so immer so hingehen, vielleicht man geht man nur einmal und der sieht alles und fertig, er hat alles gesehen, wenn er noch einmal kommen, dann er wird gar nichts Neues sehen, deswegen ist es nicht so ganz wichtig (T6, 7).

Er spricht hier also an, dass Museen nur die ersten Male interessant seien. Dieses Zitat passte in keine der Subkategorie gänzlich, da weder eine Besonderheit von Museen beschrieben wurde, noch eine gesellschaftliche Positionierung dieser stattfand. Im Zitat wird eine Einschätzung hinsichtlich der Nutzung und des Lernpotenzials deutlich, die sich so nicht in anderen Texten zeigte. Daher wurde das Zitat zu der Subkategorie *Museumscharakteristika* hinzugefügt, weil er für sich beschreibt, wie er Museumsbesuche sieht.

Anschließend an die Kodierung erfolgte die Phase der *Analyse der Daten* Kuckartz (2022, S. 147) unterscheidet hierbei verschiedene Möglichkeiten der Analyse. In dieser Arbeit wurde die „kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz, 2022, S. 148) gewählt, wobei ein besonderer Fokus auf der „fallübergreifenden, kategorienorientierten Analyse“ (Kuckartz, 2010, S. 148) lag. Im Zentrum standen hier die Besonderheiten, Unterscheidungsmerkmale und Gemeinsamkeiten der Kategorien, die im nächsten Kapitel präsentiert werden sollen (Kuckartz, 2022, S. 149). Eine weitere hier angewandte Analysemöglichkeit sind die vertiefenden Einzelfallanalysen, die „noch einmal einzelne, besonders interessant erscheinende Personen im Forschungsbericht darstellen“ (Kuckartz, 2022, S. 152). In dieser Arbeit wurden zwei Personen anhand inhaltlicher Merkmale ausgewählt und hermeneutisch interpretiert (Kuckartz, 2010, S. 153).

Abschließend kam es zur letzten Phase, der *Verschriftlichung und Dokumentation der Ergebnisse*, die als Produkt den Forschungsbericht umfasst. Unter Anbetracht einer stringenten Darstellung der Ergebnisse, die entlang eines Spannungsbogens präsentiert werden sollen, werden die Kategorien nicht nacheinander, sondern thematisch zusammengefasst (Kuckartz, 2022, S. 155). In Bezug darauf, wie die Ergebnisse im Forschungsbericht dargestellt werden können, unterscheidet O’Leary (2021, S. 381) zwischen Arten, in denen Zusammenfassung und Diskussion gänzlich getrennt werden und jenen, in denen diese gemeinsam präsentiert

werden. Da die qualitative Forschung explorativ und iterativ verläuft, muss laut Legutke (2016, S. 388-389) die Zusammenfassung und die Diskussion nicht strikt getrennt werden, wie etwa bei quantitativen Forschungen, sondern es bietet sich an, da auch die Verschriftlichung ein Teil des Forschungsprozesses darstellt, diese zu verbinden. Aufgrund dessen werden die Ergebnisse im Folgenden thematisch und unter Einbezug der Diskussion und theoretischen Auseinandersetzung dargelegt.

4.2. Forschungsergebnisse und Diskussion

Im folgenden Kapitel werden nun die Forschungsergebnisse präsentiert, interpretiert und diskutiert. Zunächst wird die fallübergreifende Analyse der Codes vorgenommen. Diese ist in drei thematische Abschnitte geteilt: die Einstellungen zu und Erfahrungen mit Museen, die kulturreflexiven Prozesse und die Hindernisse und Störfaktoren des Lernens. Diese Themen ergaben sich einerseits aus der Analyse des Datenmaterials, andererseits bezieht sich die Struktur auf die Aspekte der übergeordneten Fragestellung, in der die Auswirkungen der Teilnahme von DaZ-Lernenden an historischen Work-Shops des HdGÖs in Bezug auf die Zielsetzungen des kulturreflexiven Lernens analysiert werden sollten. Daraufhin wird eine Fallanalyse von zwei Interviewpartner*innen durchgeführt.

4.2.1. Fallübergreifende Analyse

Einstellungen zu und Erfahrungen mit Museen

Allgemeine Museumserfahrungen: In diesem ersten Abschnitt wird die generelle Museumserfahrung der Interviewpartner*innen dargestellt, die auch in Bezug auf die allgemeine Teilhabe an derartigen kulturellen Angeboten gesehen werden kann (vgl. Kapitel 3.1.5).

Die Interviewpartner*innen gaben an, selten ins Museum zu gehen und wenn, dann im Kontext einer Bildungsinstitution. Vereinzelt wurde auch die Familie genannt, mit der Museumsbesuche stattfanden, doch wurde das Museum zumeist mit der Schule in Zusammenhang gebracht. Sowohl die Frequenz der Besuche als auch die Verbindung des Museums mit der Schule bestätigen die im Feld der kulturellen Teilhabe formulierten Strukturen. Nicht nur gehen Menschen mit Migrationshintergrund selten zu Kulturstätten, auch die starke Verbindung von Museumsbesuchen mit der Schule kann eine Erklärung dahingehend geben, dass kulturelle Angebote eher von jungen Personen genutzt werden (vgl. Kapitel 3.1.5). Mit Blick

auf politische Initiativen des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung fällt auf, dass kulturelle Bildung ausschließlich im Kontext von Schüler*innen gedacht wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022b; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022c). Im Vergleich dazu wird auf der Website der deutschen Bundesregierung kulturelle Teilhabe und die Aufgabe diese zu ermöglichen, in Bezug auf „Menschen jeden Alters, in ländlichen Räumen oder in Metropolen, mit und ohne Zuwanderungsgeschichte, mit oder ohne Einschränkungen [gesehen]. Insbesondere sollen jene erreicht werden, die bisher nur selten oder auch gar keinen Zugang zu Kultur haben“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2022).

Die Schule als Institution, die Museumsbesuche ermöglicht, macht zugleich auch deutlich, dass außerschulisch Museumsbesuche von den Interviewpartner*innen nicht als Freizeitaktivitäten angesehen werden bzw. nicht als solche geäußert wurden. Keine*r der Interviewpartner*innen formulierte Museen als eine Art Hobby oder sprach von einer intrinsischen Motivation Museen aufzusuchen.

Ein weiterer Aspekt hinsichtlich Museen ist, dass kaum historische Ausstellungen besucht wurden, sondern vor allem Kunstmuseen schulische Ausflugsziele waren. Dies zeigt sich auch als genereller Trend im Statistischen Jahrbuch 2021, in dem aufgezeigt wurde, dass im Jahre 2019 die mit Abstand meistbesuchten Museen die Albertina, das kunsthistorische Museum Wien und die Österreichische Galerie Belvedere waren (Wieser, 2021, S. 182). Gründe dafür konnten nicht ausfindig gemacht werden, doch ist anzunehmen, dass die Besucher*innenanzahl auch mit der Bedeutung dieser Museen für das Außenbild Österreichs zusammenhängt.

Die Erfahrungen in diesen Museen fiel sehr gemischt aus, teilweise wurden die Ausstellungen als langweilig beschrieben, teilweise war der Besuch sehr positiv. Drei der Interviewpartner*innen nannten historische Museen wie das Haus der Geschichte in Salzburg und das Weltmuseum. Die Erfahrungen in den beiden historischen Museen wurden sehr positiv beschrieben. Besonders in Bezug auf das Weltmuseum beschrieb ein Interviewpartner seine Erfahrung:

J: Ja, weil. Weil einmal bevor war ich auch im Weltmuseum. In keine Ahnung, Volkstheater ist das. Also dort hatten wir einen Work-Shop genau wie dasselbe und dort haben wir unser *Ländernamen* Kultur angeschaut, unsere Sachen, die in Weltmuseum hingestellt worden sind. Zum Beispiel Kleidung, die also alles was von Kultur gibt, Sachen zum Beispiel, das haben wir angeschaut und auch haben wir darüber gesprochen, also wer das hier gebracht hat oder wem gehört die Sachen, die hier sind also.

I: und wie war das?

J: Schön.

I: und warum?

J: Ehm, weil also ich mag also Geschichte und so, die also Muse-, ich war in *Ländernamen* nie

in Museum (T7, 18-22).

In diesem Beispiel erzählte der Interviewpartner von einer sehr positiven Erfahrung ‚seine Kultur‘ im Museum zu betrachten. Die Gefahr zur Kulturalisierung im Museum ist in diesem Kontext immer mitzudenken (vgl. Kapitel 3.2.1), zugleich erfüllt diese Geschichtsvermittlung das geschichtsdidaktische Ziel einer pluralen Gesellschaft und damit unterschiedlichen Erinnerungskulturen Raum zu geben (vgl. Kapitel 2.2.4). Das Zitat zeigt auch, dass hier diese Reflexion über die Herkunft der Objekte und die fraglichen Besitzansprüche diskutiert und dem Interviewpartner im Gedächtnis geblieben sind. Er spricht des Weiteren davon, in seinem Herkunftsland nie in einem Museum gewesen zu sein und daher die Erfahrung als sehr schön empfunden zu haben. Derselbe Interviewpartner beschrieb, dass er in Österreich bereits öfter in Museen war. Auch andere Interviewpartner*innen referierten auf Museen in ihren Herkunftsländern und verglichen diese mit österreichischen Museen.

Gesellschaftliche Positionierung von Museen Museen haben für die Interviewteilnehmer*innen verschiedene gesellschaftliche Bedeutungen und erfüllen unterschiedliche Zwecke in der Gesellschaft. Unter der Hauptkategorie *Positionierung von Museen* wurden diese vielseitigen Ansichten zu Museen mit folgenden Ergebnissen analysiert.

Durchgehend ist zu verzeichnen, dass der Großteil der Interviewpartner*innen Museen als wichtig empfindet und ihre Existenz als selbstverständlichen Teil eines Landes sehen. Diese unhinterfragte Existenzberechtigung beschreibt auch Crane (1997, S. 46), wenn sie darauf eingeht, dass die Mehrheit der Menschen ungeachtet des Erfolgs von Museen, niemals davon ausgehen würde, sie könnten schließen. Sie spricht in diesem Kontext von einem „fixed aspect of the cultural landscape“ (Crane, 1997, S. 46), dessen Zweck genauso gesellschaftlich verankert zu sein scheint. Dieser Zweck und die Funktion von Museen sehen jedoch bei den Interviewpartner*innen sehr unterschiedlich aus.

Eine Darstellung des Museums innerhalb der Interviews war das Museum als Ort des Lernens und des Wissens. Vor allem in Bezug darauf, über das jeweilige Land, in dem man sich befindet, zu lernen, wird das Museum als wesentliche Institution genannt.

A: Ich möchte auch sagen, die Leute müssen dort zu besuchen, damit sie viel wissen über Österreich und Geschichte (T4, 112).

Dieses Zitat illustriert anhand des Modalverbs *müssen* sehr deutlich, dass Museumsbesuche nicht als gänzlich freiwillig angesehen werden. Dass Menschen ins Museum gehen müssen, um über Österreich zu lernen, lässt das Gefühl einer Verpflichtung aufkommen, die bei dieser Aussage und vielen weiteren der Interviewpartner*innen mit transportiert wurde.

Museen sind jedoch nicht nur Orte des Lernens, sondern vor allem Orte, an denen auf vielfältige Weise gelernt werden kann. Es geht den Interviewpartner*innen also nicht nur darum, dass man sich in Museen Wissen aneignen kann, sondern die Besonderheit wird darin gesehen, wie man sich dieses Wissen aneignen kann:

Weil das dem ehm ach so in Österreich kann man in die Schule viele Geschichte zum Lesen und zum Hören kann, aber dort ist wichtig, weil die kann sicher glauben und sicher Fotos und Videos schauen, dort viele gibt's, weil in die Bücher und in dem etwas gibt's keine etwas zum nur glauben, zum Beispiel nur schriftlich gibt's, aber oder mündlich zum Hören, dort deswegen ist wichtig dort kann vieles Dinge und viele Sachen zum Schauen und vieles bemerken (T10, 38).

Wie dieser Interviewausschnitt zeigt, ist auch die Multimodalität für die Interviewpartner*innen ein besonders wichtiger und positiver Aspekt von Museen. Es wird davon gesprochen, dass in Museen sowohl auditiv, visuell als auch haptisch Informationen dargestellt werden können. In dem Zitat werden nicht nur die vielfältigen Medien deutlich, die in Museen zu finden sind, es wird auch über den Wert von Objekten hinsichtlich ihres Wahrheitswerts gesprochen. Dem Museum wird also durch seine authentischen Quellen eher geglaubt, weil durch die Objekte und die authentischen Materialien aus dieser Zeit, Geschichte nicht nur erzählt und gelesen, sondern auch angeschaut werden kann. Weiser (2017, S. 151) nennt diesen Effekt „the illusion of neutrality“ und verbindet ihn mit der historischen Funktion von Museen (vgl. Kapitel 3.2.1), indem durch die Geschichte die Nation legitimiert und konstruiert werden sollte. Dabei wird heutzutage immer noch ausgeblendet oder von Besucher*innen nicht wahrgenommen, dass die Ausstellungen Interpretationen von Geschichte sind und intentional Narrativen folgen. Im Zitat wird jedoch auch davon gesprochen, dass Museen den Raum bieten, selbst Neues „zu bemerken“ (T10, 38) und so explorativ in der Wissensaneignung vorzugehen und sich seine eigene Meinung zu bilden. In diesem Sinne scheint die Darstellung der Objekte mehr Wahrheit zu suggerieren, die Art der Vermittlung fördert hingegen eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit diesen Objekten.

Diese individuelle Einbringung der eigenen Person wurde auch von anderen Interviewpartner*innen angesprochen und dabei formuliert, dass im Museum, dadurch, dass man sich selbst beispielsweise Videos und Audiodateien anhören kann, Geschichte zu sich „geholt“ (T3, 28) werden kann, um so die Vergangenheit „mitzuerleben“ (T8, 14). Dies kann in Verbindung mit Metzger gesehen werden, der diese Selbstbestimmung als großes Potenzial von Museen anführt (Metzger, 2016a, S. 285-286). Dieses Potenzial wurde auch von den Interviewpartner*innen in Zusammenhang mit Museen gebracht.

Weiters wurde angemerkt, dass es in Museen viele Erklärungen gibt, die teilweise sehr viel detaillierter und aus verschiedenen Perspektiven erzählt werden, was als sehr interessant

wahrgenommen wurde. Zu deuten sind diese Aussagen eventuell als ein Bedürfnis nach Perspektiven aus einer anderen Sicht, wie sie etwa Sternfeld (2014, 20-21) als wesentliche Aufgabe von Orten des Lernens wie Museen es sind, sieht. Diese Vermittlungsart wird in Kontrast mit dem schulischen Unterricht und Lehrpersonen gesetzt, wobei die Vermittlungsmöglichkeiten im Museum als positiver dargestellt wurden. Museen wurden allerdings nicht nur positiv beschrieben, sondern auch aufgrund entweder der Themen oder der*des Museumsführers*in teilweise als langweilig angesehen. Die Langeweile wird also vor allem auf die Vermittlung oder auf die Inkompatibilität zwischen persönlichen Interessen und Inhalten bezogen.

Der Aspekt, der für die Interviewpartner*innen am wichtigsten in Bezug auf die Relevanz von Museen zu sein scheint, ist, ihre Funktion als Aufbewahrungsort von Erinnerungen, historischen Objekten, Ereignissen und persönlichen Geschichten. Damit beschreiben sie die gängige Vorstellung von Museen als Speicherort von Kultur und Geschichte (vgl. Kapitel 3.2.1), in dem Erinnerung aufbewahrt wird. In diesem Kontext wird die besondere Faszination und die Wichtigkeit von historischen Objekten für die Interviewpartner*innen deutlich. Es konnte bei mehreren Interviewpartner*innen eine Begeisterung dahingehend festgestellt werden, dass Museen die originalen Objekte aus der damaligen Zeit aufbewahren. Sowohl das Alter der Objekte als auch ihr Wert wurde hier angeführt, wobei das eine das andere teilweise bedingte. Auch die besondere Aufbewahrung hinter Glas wurde in diesem Zusammenhang genannt.

Dabei zeigt sich auch die mit Nachdruck betonte Relevanz historisch Zurückliegendes weiterzuerzählen, zu bewahren und für zukünftige Generationen zugänglich zu machen. In diesem Kontext wurde der Wert von Museen für die Kultur dargelegt und auch die Wichtigkeit beschrieben, gewisse Menschen und Ereignisse nicht zu vergessen. Diese Aufgabe wurde in einen nationalen Rahmen eingebunden und Museen als „Teil von Österreich, Teil einer Geschichte“ (T8, 80) gesehen. Dieser stark nationale Zugang verdeutlicht die Funktion der Geschichte im 19. Jahrhundert, die bis heute im kollektiven Gedächtnis verankert zu sein scheint.

Erfahrung im HdGÖ Ausgehend von dieser abstrakteren und allgemeineren Darstellung der Erfahrungen mit und Einstellungen zu Museen, soll nun auf die konkrete Erfahrung im HdGÖ in Bezug auf die Erwartungen und das generelle Empfinden während des Besuches eingegangen werden.

Die erste Frage in Bezug auf den Museumsbesuch der Interviewpartner*innen bezog sich

auf ihre Erwartungen vor dem Besuch. Einige der Interviewpartner*innen meinten keine Erwartungen gehabt zu haben. Es wurden auch explizite Themen genannt, die zuvor schon mit Österreich und österreichischer Geschichte verbunden wurden, wie etwa der Nationalsozialismus bzw. Hitler, Wahlen sowie der Erste und Zweite Weltkrieg. Während Ersteres und Letzteres mit großem Interesse verbunden waren, beschrieb die Interviewpartnerin, die das zweite Thema nannte, dass sie von Wahlen und Parteien eigentlich nichts hören wollte, da sie darüber bereits alles wisse.

Viele Vorstellungen bezogen sich auf das Museumsgebäude selbst. Es wurde erwartet, dass sich die Schönheit und die Größe des von außen wahrgenommenen Museums auch innen zeigen würde. Teilweise löste dies Enttäuschung aus, indem gesagt wurde, dass das Museum viel kleiner als vorgestellt war und auch weniger Objekte zu finden gewesen seien.

Ich hatte so im Kopf, dass wir werden mehrere Sachen anschauen, was früher war, und so, erst hat mich gewundert, dass so wo wir zurück gegangen, habe ich so gefragt, ob es gibt noch etwas in dieses Museum, das wir noch nicht geschaut haben, hat sie gesagt, nein nur das, ich hab mich gewundert, weil das war von draußen sehr groß, drinnen im Museum, in dem Museum, wo wir im Museum drinnen waren, es ist war so, nicht klein, aber das war nicht so, wie man irgendwie gehört hat, ja, man hat so im Kopf, dass man, man wird mehr sehen, man wird mehr Sachen sehen und so (T6, 22).

In diesem Sinne kam es bereits hier zu einer ersten Irritation bezüglich dem, was erwartet und dem was schlussendlich gesehen wurde. Diese Irritation kann daraus erklärt werden, dass das von außen pompös wirkende Gebäude in Zusammenhang mit der Geschichte Österreichs die Vorstellung einer großen Ausstellung auszulösen schien. Dieser Erwartung konnte nicht gerecht werden. Dennoch bezeichnete die Person dieses Interviews zu einem späteren Zeitpunkt sowohl die Außen- als auch die Inneneinrichtung als „Luxus“ (T6, 68). Diesen Luxus von innen zu sehen war für einige bereits eine positive Erfahrung, wie etwa in folgendem Zitat beschrieben wird:

So das Gebäude hat mir wirklich gefallen, weil ich bin eigentlich oft Ringstraße und Heldenplatz und irgendwo also ich Arbeit jetzt eigentlich als *Essenslieferant* sowas, wie überall, aber manche Gebäude sehe ich und es ist schön, dass man reingehen, aber das ist beim Heldenplatz ist diese Gebäude Haus, hat mich wirklich gefallen, weil ich jedes Mal, wenn ich da dieses Gebäude vorbeigegangen bin, hab mir gedacht, irgendwo gehe ich rein und vielleicht ist es schön drinnen, aber ja es ist so ganz große Gebäude und sehr gut, dass wir heute ja. Es war super (T3, 50).

Dieses Zitat zeigt die Rolle des Heldenplatzes und der Neuen Burg im alltäglichen Leben des Interviewpartners, der davon spricht oft daran vorbei zu gehen, mit dem Gedanken irgendwann auch das Gebäude von innen zu betrachten. Die Erfahrung diesen Wunsch nun umgesetzt zu haben, löste bei dem Interviewpartner Freude aus und wurde als positive Erfahrung wahrgenommen. Interessant wäre in diesem Kontext zu wissen, was die Gründe für ihn waren, bis jetzt das Gebäude noch nicht betreten zu haben. Dies kam im Zuge des

Interviews jedoch nicht zur Sprache. Dies wäre insbesondere deshalb interessant, da die Neue Burg öffentlich betretbar ist. In diesem Sinne wäre der Zugang in der Theorie für alle Personen möglich. Mit Blick auf Kapitel 3.1.4 zeigt sich jedoch, dass sogar Denkmäler, die Teil des öffentlichen Raumes sind, selten von Personen mit Migrationshintergrund besucht werden. Der Interviewte vermerkte, oft daran im Zuge seiner Arbeit vorbeigegangen zu sein, inkludiert den Platz also als Teil seiner Lebensrealität. Im gleichen Zusammenhang sprach er von seiner Arbeit bei einem Zustelldienst, wodurch eventuell seine Beschäftigung als ausschlaggebender Grund genannt werden kann, wieso er das Gebäude vor dem Besuch mit seiner Bildungsinstitution nie betreten hatte.

In Bezug auf die Raumgestaltung innerhalb des Museums teilten sich die Meinungen. Die Anordnung des Zeitstrahls wurde in diesem Kontext am häufigsten angesprochen. Dabei wurde diese einerseits als kreativ gesehen, andererseits wurde der rasche Wechsel der Zeiten als zu schnell und unübersichtlich wahrgenommen. Der Versuch chronologische Abfolgen zu brechen, ist eine bewusste Entscheidung der Kurator*innen des HdGÖ, um klassische historische Narrative in Frage zu stellen. Es zeigte sich bei den Interviewpartner*innen, dass der Erwartungsbruch, der damit erzeugt wurde, bei einigen Irritationen und auch Abneigung auslöste. Schilling (2021, S. 68) schreibt in diesem Kontext, dass vor allem durch multiperspektivische Darstellungen eine Abweichung der teleologischen Erzählweise zu erreichen ist. Sie führt allerdings auch an, dass die Sehgewohnheiten von Besucher*innen heutzutage immer noch von Ordnung und strikten Abfolgen geprägt sind. Dies wurde auch in diesen Interviews deutlich.

Gesamt gesehen wurde das Museum in Bezug auf die Raumgestaltung vor allem mit den Adjektiven *schön*, *neu* und *groß* bezeichnet, wobei es, wie beschrieben, teilweise zu Irritationen aufgrund des Kontrastes zwischen Außen- und Innenwirkung und der chronologischen Abfolge gab. Weitere Irritationen wurden auch hinsichtlich der Themen und Objekte erkenntlich. Einige der Interviewpartner*innen äußerten Kritik an den Objekten und Themen, die in der Ausstellung angesprochen oder zu finden waren. So wurde etwa Conchita Wursts Kleid, aber auch die Thematisierung von *Was ist Österreich* als zu einem Geschichtsmuseum nicht passend empfunden. Ersteres wurde als nicht historisch wahrgenommen, weil es ‚normale‘ Kleidung sei und dadurch nicht als Geschichte angesehen werden könne. Viele Interviewpartner*innen beschrieben, dass sie überrascht gewesen seien, das Kleid von Conchita Wurst zu sehen. Ein anderer Interviewpartner vermerkte, dass er über Österreich lernen wollte, jedoch die Frage danach, was Österreich für ihn persönlich sei, mit diesem Aspekt nichts zu tun habe. Es zeichnet sich hier eine Phänomen ab, das Crane (1997, S. 49) als Konflikt zwischen

Erwartungen/ Erfahrungen und einer Abweichung davon im Museum beschreibt. Sie sagt in diesem Zusammenhang „Although visitors may fully expect and desire to be educated, instructed, to learn ‚something new‘, as soon as that knowledge conflicts with memory and experience, trouble begins“ (Crane, 1997, S. 49). Diese Schwierigkeiten zeigen sich auch bei dem beschriebenen Interviewpartner, der von der Bereitwilligkeit zu lernen spricht, die dann keine Anwendung findet. Die Erfahrung des Interviewpartners, der sich besonders an diesen Themen störte, wird in der Einzelfallanalyse genauer dargestellt.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die Atmosphäre war, dass eine Interviewpartnerin vermerkte, dass sie sich wie in der Schule gefühlt habe. Dieses Empfinden wurde auch bei anderen Interviewpartner*innen deutlich, die sich während des Interviews entschuldigten, dass sie nicht gut genug aufgepasst hätten und beim nächsten Mal besser vorbereitet zum Museum kommen wollen. Dies sagt meiner Ansicht nach besonders viel über die Assoziationen mit Museen als Orte des Lernens aus, wo den Teilnehmer*innen die passive Aufgabe zukommt, aufzupassen und zuzuhören. Dies kann auch mit der empfundenen Verpflichtung hinsichtlich Museumsbesuchen verbunden werden, die bereits angesprochen wurde. Dieses Gefühl wurde vor allem bei dem Eingangsteil beschrieben, bei dem die Teilnehmer*innen in einem Sesselkreis über ihre Assoziationen zu Österreich sprachen.

Kulturreflexive Prozesse

Die größte Hauptkategorie, die auch in Hinblick auf die Fragestellung im Zentrum steht, ist jene der kulturreflexiven Lernprozesse. Induktiv wurden hier insgesamt acht Subkategorien erstellt, die der Grafik entnommen werden können.

▼ ● ☐ kulturreflexive Prozesse	133
● ☐ Relevanz der Inhalte	42
● ☐ Bezug zum eigenen Leben	16
● ☐ Verknüpfung mit gegenwärtigen Phänomenen	13
● ☐ Bewusstmachung von Denkmustern	15
● ☐ Geänderte Wahrnehmung	29
● ☐ Intake (neues Wissen)	30
● ☐ Macht-/Systemkritik	23
● ☐ Erinnerungsmomente	20

Abbildung 4.3.: Subcodes *Kulturreflexive Prozesse* (Quelle: Eigene Darstellung)

Zusätzlich wurden auch andere Hauptkategorien thematisch inkludiert. Unter Einbezug der Theorie (vgl. Kapitel 2.3.3) wurden die Ergebnisse den verschiedenen Phasen des kultur-

reflexiven Lernens zugeordnet, um zu analysieren, wie sich diese Schritte in Bezug auf das kulturelle Lernen im Zuge des Work-Shops feststellen lassen. Die verschiedenen Prozesse wurden in die Abschnitte *Aufmerksamkeit*, *Mentale Einordnung*, *Veränderte Wahrnehmung*, und *kulturelles Repertoire* unterteilt und werden nun in Hinblick auf die Subcodes betrachtet. Diese Perspektive ist wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfrage und zur Analyse, inwiefern die Zielsetzungen des kulturellreflexiven Lernens durch die Work-Shops des HdGÖs umgesetzt werden konnten.

Aufmerksamkeit Die erste Phase umfasst den Schritt des Aufmerksam-Werdens und wurde hier dem Subcode *Intake (neues Wissen)* und der Hauptkategorie *Erinnerte Themen/ Objekte* zugeordnet. Es wird in diesem Kontext davon ausgegangen, dass neuer Input nur durch Aufmerksamkeit zu Intake werden kann (vgl. Kapitel 2.2.3). Daraus wird geschlossen, dass reproduziertes Wissen im Interview als jener Input angesehen werden kann, der besonders viel Aufmerksamkeit erfuhr. Auch gewisse Themen, so die Annahme, werden nur dann erinnert, wenn die Interviewpartner*innen zunächst während des Work-Shops auf sie aufmerksam geworden sind. Aufgrund dessen werden diese beiden Aspekte als Indikatoren herangezogen, um zu eruieren, welche Inhalte bei dieser Zielgruppe besonders viel Aufmerksamkeit auf sich lenkten.

Die Themen, die am häufigsten erinnert wurden, waren Themen zu Migration/ Rassismus sowie zum Nationalsozialismus und im Besonderen zur Shoa. In Bezug auf Migration und Rassismus beschrieben die Interviewteilnehmer*innen vor allem das Lichtermeer und die Zeit der ‚Gastarbeiter*innen‘. Oft wurde aber auch die persönliche Geschichte von Mehmet Emir wiedergegeben, die im Zuge der Führung erzählt wurde:

Mehmet Emir hat einen Film gemacht wie er zum Beispiel gezeigt hat, wie Österreich ist eigentlich, sozusagen vom Erscheinungsbild aber wie er eigentlich wirklich da lebt und wie er seinen Verwandten gezeigt hat, er lebt schön dort obwohl im Gegensatz wirklich nicht schön gelebt hat, weil er mit zirka mit zehn Personen in einem Raum gelebt hat, also, wie ich´s noch in Erinnerung hab (T8, 26).

Diese Diskrepanz zwischen dem, was der beschriebene türkischstämmige ‚Gastarbeiter‘ erlebte und dem, was er seiner Familie in der Türkei zeigte, ist einigen Interviewpartner*innen in Erinnerung geblieben. Auch die Rolle der ‚Gastarbeiter*innen‘ in Österreich in Bezug auf den Aufbau des Landes war vor allem bei einem Interviewpartner das Thema, das ihn am meisten beschäftigte und von dem er mehrfach im Interview sprach. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive konnten also neue Perspektiven und Narrative vermittelt werden, die auch in Erinnerung geblieben sind (vgl. Kapitel 2.2.4).

Besonders gut im Gedächtnis blieben dabei die individuellen Personen und ihre persönlichen

Geschichten. Dies zeigte sich auch in Bezug auf die Geschichte einer Jüdin, die im Nationalsozialismus lebte und daher den Antisemitismus an ihrer eigenen Person miterlebte. Hier gaben viele der Interviewpartner*innen ihre Geschichte, oftmals sehr detailliert, wieder:

Und diese Sterne, die anderen Leute mussten diese Stern tragen, damit sie von andere Leute sich eh so damit man sieht, die Rechte halt, das weiß ich noch, und im Friedhof, das weiß ich auch noch, das habe ich mir gemerkt, dass die Juden im Friedhof die Kinder da spielen gegangen sind, damit sie nicht so ihre, Ruhe haben, das weiß ich auch noch (T2, 32).

In diesem Abschnitt wird auf eine Geschichte referiert, die von der vermittelnden Person erzählt wurde. In dem Textausschnitt zeigt sich auch, dass die Interviewte zweimal betont, dass sie sich daran erinnern könne. Damit hebt sie hervor, dass sie auch die Details der Geschichte noch wisse. So ging es vielen der Interviewpartner*innen, denn zirka für die Hälfte der Interviewpartner*innen war der Nationalsozialismus sowie die Shoa die erste Erinnerung in Bezug auf den Work-Shop, von der sie im Interview erzählten. Auch in Bezug auf ihre allgemeinen Interessensbereiche in der Geschichte wurde der Nationalsozialismus am häufigsten genannt.

Oft wurden auch jene Objekte und Stationen wiedergegeben, die Partizipation auf Seiten der Besucher*innen anregten. So wurden positive Erfahrungen mit etwa einem Motorrad, auf das man sich setzen konnte, gemacht, aber auch große eindrückliche Objekte wiedergegeben, wie etwa das Waldheim-Pferd oder ein hölzernes Waschgerät aus der Zwischenkriegszeit. Diese Objekte wurden teilweise auch dann erinnert, wenn die Interviewpartner*innen die Informationen zu den Objekten nicht mehr wussten. Dennoch wurde dieses Objekt als neue und wissenswerte Information gesehen. Auf die Frage, warum die Teilnehmer*innen etwas erinnerten, wurde zumeist angegeben, weil es etwas sei, dass sie vorher noch nicht wussten.

Mentale Einordnung Der nächste kulturelle Prozess, der betrachtet wird, ist, die Einordnung des Inputs in das eigene mentale Denksystem. Diesem Schritt werden die Codes *Bewusstmachung von Denkmustern, Erinnerungsmomente, Bezug zum eigenen Leben und Verknüpfung mit gegenwärtigen Phänomenen* zugeordnet.

Als wesentlicher Aspekt des kulturellen Lernens steht die Bewusstmachung von Denkmustern im Fokus, um, wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, die eigenen Selbstverständlichkeiten überhaupt sichtbar und greifbar zu machen. Ein wesentliches Mittel, um dies in den Workshops zu erreichen, war die übergeordnete Frage *Was ist Österreich für dich*. Mit dieser Frage sollten die Teilnehmer*innen zu Beginn des Work-Shops ihre persönlichen Assoziationen mit Österreich anhand von Bildern darlegen. Innerhalb der Interviews wurden die Interviewpartner*innen gebeten, diese gewählten Bilder zu erklären. Diese persönlichen Bezüge zu

Österreich, aber auch durch den Work-Shop bewusst gewordene Denkmuster wurden innerhalb einer Kategorie zusammengefasst.

Österreich aus der Perspektive der Interviewpartner*innen ist geprägt von nach außen präsentierten kulturellen Aspekten, wie etwa das Trinken von Bier, das Essen von Schnitzeln, Bergen, Dirndl und Mozart. Damit produzierten die Interviewpartner*innen in ihren ersten Assoziationen das Bild von Österreich, das auch kulturell nach außen vermittelt werden soll. Im Laufe des Interviews zeigte sich jedoch auch, dass hinter diesen zunächst klischeehaft wirkenden Assoziationen, Bezüge zur eigenen Lebenswelt steckten, die somit eine persönliche Bedeutung zu den symbolischen Codes brachten. So sprach ein Interviewpartner davon, dass Berge für ihn nicht nur dadurch Österreich repräsentieren, weil es in Österreich viele Berge gebe, sondern auch, weil er zu Beginn seines Lebens in Österreich in einem Dorf mit vielen schönen Bergen gewohnt habe. Eine andere Interviewpartnerin beschrieb ihre Verbindung mit Bier nicht nur damit, dass in Österreich viele Menschen Bier trinken würden, sondern auch, dass sie selbst in Österreich begonnen hatte, Bier zu trinken. Auch Mozart wurde in Bezug zum eigenen Leben gesetzt, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

Also seitdem ich in Österreich bin, ich hab auch paar Geschenke bekommen, so Süßigkeiten und so, die sein Bild drauf war und egal wo ich nach Wien oder so hingefahren, ich habe überall sein Bild gesehen, aber ich wusste nicht, dass er ein Künstler ist, also ja, warum ich sein Bild genommen habe, ja, weil ich Kunst also ich mag also Künstler auch also (T7, 44).

In diesem Sinne wird auch hier die eigene Geschichte als Ausgangspunkt für die Assoziation mit Österreich genommen, wobei positive Konnotationen beschrieben werden. Da der Interviewpartner angibt, selbst Kunst zu mögen, verknüpfte er mit Österreich eine positive Konnotation, die er durch das Bild von Mozart zum Ausdruck brachte.

Weitere Interviewpartner*innen setzen Österreich in Bezug zu Europa und gaben dies als für sie wesentliche Assoziation mit Österreich an. Oft wurde Österreich auch mit Bildung, Chancen und Freiheit verbunden. Diese Aspekte müssen vor allem im Kontext des gesellschaftlichen Rahmens, der in Kapitel 3.1. präsentiert wurde, als dringender Indikator für politische und gesellschaftliche Maßnahmen zur Verbesserung der Ungleichheiten verstanden werden.

Auf die Frage danach, wann gewisse Dinge erinnert werden, konnten im ersten Moment kaum Antworten gegeben werden. Als ersten Impuls gaben die Interviewpartner*innen größtenteils an, nicht an den Work-Shop gedacht zu haben, oder eventuell daran gedacht zu haben, aber nicht mehr zu wissen, worüber die Gedanken waren. Wenn die Interviewpartner*innen angaben, nach dem Work-Shop an die Inhalte gedacht zu haben, so geschah dies nach Angaben der Befragten am gleichen Tag. Nur ein paar Personen vermerkten, dass sie beispielsweise in

der U-Bahn kurze Erinnerungsmomente hatten, oder vor dem Schlafen gehen noch einmal den Work-Shop revue passieren hätten lassen. Nur bei genaueren Nachfragen wurde deutlich, dass sich die meisten Interviewpartner*innen im Austausch mit anderen mit den Work-Shops nach dem Museumsbesuch beschäftigten. Zumeist geschah dies dadurch, dass jemandem von dem Museumsbesuch erzählt wurde oder die Interviewpartner*innen über gewisse Themen mit anderen Work-Shop-Teilnehmer*innen sprachen. Außerhalb der Gruppe der Work-Shop-Teilnehmer*innen fungierte vor allem die Familie als Instanz, der vom Work-Shop erzählt wurde. Geteilt wurde zum Beispiel neu Gelerntes, Überraschendes oder für die Interviewpartner*innen besonders Interessantes. Zwei Interviewpartner*innen gaben auch an, nach dem Work-Shop gewisse Themen weiter recherchiert zu haben. Dies gibt darüber Auskunft, dass die Inhalte im Work-Shop vor allem dafür geeignet empfunden wurden, mit anderen darüber zu sprechen. Da fast alle Personen angaben, mit anderen den Work-Shop besprochen zu haben, kann ein Bedürfnis abgeleitet werden, die Inhalte in einer kommunikativen Situation erneut zu erinnern und im Kontext mit anderen aufkommen zu lassen. Dies unterstreicht die Wichtigkeit, genügend Raum zur Nachbereitung von derartigen Angeboten zu bieten, um gemeinsam reflektieren und erinnern zu können. Auch das Interview kann aus dieser Perspektive als Teil des Lernprozesses der Interviewpartner*innen gesehen werden, da sie sich hier mit dem Erinnerten auseinandersetzen und auch in Vorbereitung über das Wahrgenommene nachdachten. Die Ergebnisse dieser Analyse können demnach gleichzeitig als Potenzial für den nachträglichen Austausch über den Work-Shop verstanden werden.

Eine Art, wie die Inhalte mental eingeordnet wurden, war durch die Bezugsetzung des Wahrgenommenen mit dem eigenen Leben. Dies wurde bereits bei den Assoziationen mit Österreich deutlich, doch zeigten sich noch mehr Momente, in denen Themen oder Objekte in der eigenen Lebenswelt wiedergefunden wurden oder an das eigene Leben erinnerten.

Besonderen Anreiz gab hierzu Conchita Wurst und das ausgestellte Kleid, das sie beim Eurovision Song Contest trug. Wie bereits vermerkt, löste dieses Thema einige Irritationen aus, wurde jedoch auch oft mit dem eigenen Leben in Verbindung gebracht. Mehrere Interviewpartner*innen beschrieben persönliche Erlebnisse mit ihr, da sie entweder bei einem Konzert gesehen wurde oder sie mit der eigenen Kindheit verbunden wurde:

G: Mhm, weil ich sozusagen das auch irgendwie mitbekommen habe, also, das mit der Station, das war 2008 da war ich auch schon geboren, deswegen ja also Conchita Wurst kenn ich selber von der Zeitung, Fernseher und so, als kleines Kind hab ich sie halt oft in der Zeitung und im Fernseher halt gesehen, deswegen kann ich mich so gut erinnern (T8, 33).

Die Interviewpartnerin beschrieb zu einem späteren Zeitpunkt auch, dass für sie Conchitas Kleid „irgendwie so Kindheit“ (T8, 36) bedeute. Es wird dadurch das Phänomen deutlich, sich

selbst und seine Geschichte im Museum wiederzufinden. Sie gibt ebenfalls an, dass dieser Bezug zur eigenen Lebensgeschichte auch Auslöser dafür sei, dass sie sich an diese Station im Work-Shop besonders gut erinnern könne. In diesem Sinne kann die Herstellung des Bezugs zum eigenen Leben auch als Möglichkeit gesehen werden, besondere Aufmerksamkeit im Museum zu generieren.

An Situationen und Ereignisse des eigenen Lebens im Museum erinnert zu werden, wirkte sich jedoch nicht bei allen Interviewpartner*innen positiv aus. Auch tragische und traurige Momente wurden durch den Museumsbesuch ins Bewusstsein gerufen, die bei einigen Interviewpartner*innen traumatische Erinnerungen auslösten. Dies geschah vor allem beim Thema Nationalsozialismus, da hier der Krieg und die Leiden der Menschen besprochen wurden. Diese Erzählungen wurden mit Kriegssituationen im eigenen Herkunftsland verknüpft:

Das ist Geschichte gibt's auch, nur traurige Sachen, das ist auch, man will nicht hören oder sehen aber es ist wahr (lacht) also, muss man nicht lernen, aber das ist, wenn du das lernst das ist gut, aber so viele traurige Sachen, das ist in der Vergangenheit. Ich komme selber auch aus einem Land, das die ganze Jahre, also die ganze Zeit ist Krieg, das macht bisschen, traurig also mich selbst, wenn ich denke das hat passiert in Europa, in Österreich, in Zweite Weltkrieg oder Erste Weltkrieg, dann ich schalte mich automatisch ab, in meine Land ist auch gleich so, ganze Zeit ist Krieg und so (T3, 44).

In diesem Zitat wird deutlich, dass gewisse Themen und Objekte auch Trigger sein können und traumatische Erlebnisse wieder hochkommen lassen. Als Konsequenz beschreibt der Interviewpartner, dass er sofort abschalte und nicht mehr zuhören könne. Er vermerkt keine Kontrolle über diese Erinnerungen zu haben. Diese Reaktion wurde auch von einem weiteren Interviewpartner beschrieben, der von einer tiefen Betroffenheit bei dieser Station berichtet. Beide Interviewpartner führten in ihren Schilderungen jedoch an, dass es gut sei, über diese Aspekte zu lernen, auch wenn es sehr schwierig und traurig sei.

Negative Erfahrungen wurden auch in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse in den eigenen Familiendynamiken reflektiert. Eine Interviewpartnerin erzählte etwa, dass bei ihren Großeltern teilweise immer noch ein ähnliches Verständnis von Frauen und Männern herrsche, wie es in der Vergangenheit in Österreich war. Der Bezug zur eigenen Situation fungierte dabei oftmals auch als Ansatzpunkt entweder Kritik zu üben oder über gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene in Bezug auf die Inhalte im Work-Shop zu sprechen.

Verknüpfungen zu gegenwärtigen Phänomenen fanden beispielsweise bei alltäglichen Gegenständen wie etwa Teppichen und Küchengeräten statt, wobei diese mit heutigen Äquivalenten verglichen wurden und meistens als amüsant wahrgenommen wurden. Häufig wurden Verbindungen zur Gegenwart aufgestellt, um die Vergangenheit mit der Gegenwart zu vergleichen. Von besonderen Interesse waren dabei auch Gegenstände, die es heute gibt, aber in der Ver-

gangenheit noch nicht existierten.

Ein Thema, das diesen Prozess der gesamtgesellschaftlichen Einbindung der historischen Inhalte in die Gegenwart auslöste, war die Station zu Frauen und Arbeit. In Bezug darauf wurde beschrieben, dass es immer noch Länder gebe, in denen Frauen in ihrer Handlungsmöglichkeit im Vergleich zu Männern eingeschränkt werden.

Also, dass ist immer noch in ein paar Länder so, so überall, in meinem eigenem Heimatland sozusagen ist es noch immer eine Rede sozusagen, dass Frauen das, das, das nicht machen dürfen, aber Männer dafür können dafür alles dafür machen (T9, 49).

Doch auch auf Österreich bezogen, wurde noch immer fehlende Gleichberechtigung in diesem Kontext besonders in Bezug auf die Arbeit beschrieben und die Care-Arbeit insbesondere hervorgehoben. Es zeigte sich hier, dass nicht nur zwischen Gegenwart und Vergangenheit, sondern auch in Bezug auf Nationen verglichen wird. Im Allgemeinen wurde allerdings eine verbesserte Situation hinsichtlich der Gleichberechtigung festgestellt und beispielsweise die höhere Anzahl von Frauen im Parlament beschrieben. Auch in Bezug auf trans Personen wurde von mehr Akzeptanz und Gleichberechtigung gesprochen und so eine positive Entwicklung auf diesen Ebenen verzeichnet.

Besonders viele Bezüge zur Gegenwart wurden erneut durch die Thematisierung des Nationalsozialismus und vor allem durch die Mechanismen des Antisemitismus hergestellt. Eine Interviewpartnerin verband in diesem Zusammenhang Strategien der antisemitischen Diskriminierung mit der heutigen Zeit und sagte:

Ja, am Abend habe ich mit meinem Vater darüber geredet, das mit dem Judenzeichen und er war auch sozusagen schockiert, weil er würde, er dachte nicht, dass es sowas geben würde, das man oder gab, das mit dem Zeichen rausgehen, das wäre als würde man sagen du musst jetzt auf dem Stirn schreiben, woher du kommst. Das wär blöd (T9, 56).

Auch hier wird wieder eine Reflexion innerhalb eines Gesprächs dargestellt, bei der die Erzählung eine emotionale Reaktion auslöste. Die Gewalt, sich hinsichtlich einer diskriminierten Kategorie markieren zu müssen, wird in dem Gespräch als besonders schockierend empfunden. Dass ein Bezug auf heutige Zeiten stattfindet, lässt auf diskriminierende Erfahrungen schließen, die ebenfalls mit dem Preisgebung der eigenen Herkunft gemacht wurden. Vor allem in Bezug auf Rassismus und Krieg wurde hier eine Verbindung hergestellt, in dem etwa davon gesprochen wurde, dass auch heute noch derartige Rassismus geschieht und in vielen Orten der Welt Krieg herrsche, bei dem unschuldige Menschen ums Leben kommen. In diesem Kontext wurde auch der Krieg in der Ukraine genannt und der Wunsch nach Frieden geäußert. In Bezug darauf wurde Österreich als demokratisches Land bezeichnet und vermerkt, dass es auch ein demokratisches Land bleiben solle, wo jede Person so leben

kann, wie er*sie möchte.

Auch die Polizei wurde mit der Vergangenheit in Verbindung gebracht, indem vermerkt wurde, dass wie im Nationalsozialismus, auch die Polizist*innen heute auf die Befehle des Kanzlers hören müssen. Diese Aufgabe wurde gegenwärtig auch als etwas Positives wahrgenommen, da die Polizei beispielsweise Demonstrationen beschütze.

Veränderte Wahrnehmung In dieser kulturellen Phase wird auf Prozesse des Umdenkens angespielt. Es soll analysiert werden, inwiefern es zu einem Hinterfragen, einer Reflexion bzw. Kritik durch die Inhalte des Work-Shops kam und bei welchen Themen und Objekten diese Prozesse ausgelöst wurden. Zugeordnet zu diesem Schritt wurden die Codes *Geänderte Wahrnehmung* und *Macht-/Systemkritik*.

Der Titel des Work-Shops ist *Was ist Österreich für dich* und stellte demnach, wie schon beschrieben, Österreich und die persönlichen Assoziationen der Teilnehmenden in den Vordergrund. Auf die Verbindungen der Teilnehmer*innen mit Österreich wurde bereits eingegangen, das Ziel des Work-Shops war es, diese Assoziationen mit neuen Bedeutungen zu erweitern, diese in Frage zu stellen oder eben zu einem Umdenken zu animieren. Dieser Aspekt war auch jener, bei dem sich im Laufe der Interviews die meisten Umdenkprozesse zeigten. Damit ist gemeint, dass die Interviewpartner*innen äußerten, dass sie nun anders über einen Aspekt dachten, dass sie nun gewisse Dinge anders einordneten oder ihre Einstellung zu etwas geändert hatten.

Diese Prozesse wurden bei den Interviewpartner*innen vor allem durch die anfängliche Bildassoziation ausgelöst, jedoch auch durch die Stationen zu Antisemitismus, migrationsbezogenen Themen, Frauen und zur LGBTQ+-Community. Am häufigsten wurde beschrieben, dass durch den Work-Shop Österreich nun als ein Land wahrgenommen wurde, dass nicht immer so war, wie es heute scheint. Geschichtsdidaktisch konnte so näher gebracht werden, wieso Selbstverständlichkeiten so wurden, wie sie heute sind (vgl. Kapitel 2.2.4). Gemeint ist damit, dass auf die Vergangenheit Österreichs geblickt und dabei festgestellt wurde, dass es auch in Österreich historisch schwierige Zeiten gab:

Also es ist auch, wenn wir, meine, meine Gedanken ist so ein bisschen in Österreich das so geändert bei diese Museum und das, das ich (Pause) das ich bisschen gewusst habe den österreichische Leute damals auch bisschen schwierige Hintergrund haben so, das, manche denken okay das ist Europa ist so, wie Österreich jetzt ist so, aber die hatten auch eine schwere Vergangenheit (T3, 76)

Dieses Umdenken ist auch ein Schritt, selbstverständliche Bilder bröckeln zu lassen und stattdessen die Realität wahrzunehmen. Der Interviewpartner spricht davon, dass Europa und auch Österreich nicht immer so war, wie es heute ist bzw. scheint. Diese Erkenntnis

ermöglicht m.E. eine neue Perspektive auf Österreich als ein ‚westliches Land‘, das sich in vielen Kontexten, unter anderem in Bezug auf die Orientierungs- und Wertekurse (vgl. Kapitel 2.2.2), als hierarchisch und moralisch höhergestellt präsentiert. Geschichtsdidaktisch kann hier eine Dekonstruktion erfolgen (vgl. Kapitel 2.2.4), die eventuell die Überhöhung der Nation aufbricht. Durch den Fokus auf die Schwierigkeiten des Landes wird der heutige Zustand relativiert, aber auch aufgezeigt, dass die heutige Beschaffenheit des Landes ein Prozess war, der nicht nur positiv war. Zusätzlich erleichtert diese Perspektive eine Identifizierung mit Österreich durch geteilte Nöte, indem etwa die Schwierigkeiten im Herkunftsland mit jenen in Österreich in Verbindung gebracht wurden (vgl. Kapitel 2.2.4).

Auch die Rolle von Österreich im Nationalsozialismus wurde als neugelernter Aspekt genannt. Zusätzlich wurde das Öfteren als Resümee des Work-Shops zusammengefasst, dass es in Österreich sowohl gute als auch schlechte Personen gegeben habe und dass sowohl schöne als auch dunkle Zeiten in der Geschichte zu erkennen waren. Dieser Blickwinkel macht begreifbar, dass Österreich weder gut noch schlecht ist, sondern wie jede Gesellschaft aus Individuen mit komplexen Geschichten besteht. In Bezug auf den Kulturbegriff kann ein Blick auf die individuellen Personen innerhalb einer Gesellschaft geworfen werden, statt das Kollektiv zu fokussieren. Zugleich ermöglicht diese Perspektive, verschiedene Länder auf einer Ebene zu betrachten und so Parallelen auch auf globaler Sicht zu erkennen. Es wird dadurch sichtbar, dass sich Länder, aber vor allem Menschen, in vielen Bereichen ähneln und somit mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zeigen (Schweiger et al., 2015, S. 6).

Auch die Rolle von Personen mit Migrationshintergrund, die im Work-Shop in Bezug auf den Wiederaufbau Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg thematisiert wurde, stellte eine neue Erkenntnis für einige Interviewpartner*innen dar. Durch diese Verbindung wurde zur ‚Erfolgsgeschichte‘ Österreich eine weitere Facette hinzugefügt, die die Selbstverständlichkeit und die Rolle von Migration und Menschen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund stellt. Dass für viele diese Information neu war und erinnert wurde, heißt, dass eine neues Narrativ, das heterogene Realitäten beinhaltet, verinnerlicht wurde (vgl. Kapitel 2.2.4).

Auch die Aspekte, die die Interviewpartner*innen überraschten, werden in diesem Unterkapitel dargestellt. Die Überraschung, so angenommen, wurde ausgelöst, da es zu Informationen kam, mit denen die Teilnehmer*innen vorab nicht gerechnet hatten. Es wird dadurch von einer Infragestellung der Vorannahmen ausgegangen. Vor allem auch in Bezug auf Frauen wurde vermerkt, dass es überraschend gewesen sei, dass diese früher keine Gleichberechtigung gehabt hätten. Auch die Machtübernahme Hitlers wurde als überraschend beschrieben und dabei Unverständnis für die Gräueltaten ausgedrückt, die unter ihm geschahen.

Doch es kam nicht nur zu einer Erweiterung und einer Neukonfiguration des bereits Bekannten, sondern auch zu einer Erkenntnis dahingehend, dass es in der Vergangenheit Möglichkeiten zur Emanzipation, zum Widerstand und zum Ausdruck der politischen Meinung gab. Sowohl in Bezug auf LGBTQ+ als auch hinsichtlich Rassismus wurde Österreich durch den Work-Shop als ein Land wahrgenommen, in dem Menschen für ihre Rechte eintreten und sich öffentlich zu ihrer Meinung bekennen. Diese gesellschaftlichen und politischen Handlungen überraschten die Interviewteilnehmer*innen auf positive Art und Weise. Eine Interviewpartnerin formuliert in Bezug darauf, ob sie nun ein anderes Bild für Österreich nach dem Work-Shop wählen würde, Folgendes:

E: [...] oder vielleicht jetzt so das mit demonstrieren, weil man demonstriert ua viel oder hab nur ich das Gefühl?

I: Also das Bild mit der Demonstration?

E: Ja, da gehen wirklich ua viele auf das, ich habe bemerkt nach diese, wie soll man, diese Führung, dass so viele Leute demonstrieren, zum Beispiel bei mir das gibt, das kann man nicht immer machen.

I: Okay und warum?

E: Ja, weil zu viele dagegen sind oder die denken sich unnötigen, was die machen, die lassen sich nichts sagen in Österreich, die machen das, ja (T2, 98-104).

In diesem Zitat wird deutlich, dass Demonstrationen als ein Ausdruck dafür gesehen werden, dass Menschen in Österreich sich nichts sagen lassen. Auffällig ist jedoch, dass sie sich klar von dieser Gruppe von Menschen exkludierten. Sie sprach in diesem Zusammenhang davon, selbst nicht Teil sein zu können, da zu viele Leute denken, dass Demonstrationen keinen Zweck haben. In diesem Ausschnitt wird daher ein Gefühl von Resignation deutlich. Sich widerständig zu verhalten oder sich auch gegen unfaire Verhältnisse zu widersetzen, wurde vor allem in Bezug auf die individuelle Geschichte der Jüdin Lotte Freiberg vermerkt. Dieses Einzelschicksal und die Entscheidung, die diese Person in Bezug auf ihre schwierigen Situationen traf, faszinierte und überraschte die Interviewpartner*innen, wie in diesem Zitat deutlich wird:

Ja, das man weiß, dass es gibt auch Menschen, die haben auch gegen so gegen auch Rassismus so gekämpft, es gibt auch viele Menschen, die es gemacht haben, aber sie hat 's für sich alleine gemacht, dass sie ein ganz normales Leben wie jeder lebt, mit dieses und so, ja und deswegen es war interessant (T6, 36)

Hier wird einerseits betont, dass es wichtig sei, zu wissen, dass es auch Personen gab, die sich gegen Rassismus einsetzten, aber besondere Bewunderung wurde für die individuellen Maßnahmen die Lotte Freiberg setzte, um sich ein ‚normales‘ Leben zu ermöglichen, ausgesprochen.

Letztlich sorgte der Work-Shop bei den Interviewpartner*innen auch dazu, die ersten Assoziationen, die sie mit Österreich hatten, erneut zu überdenken. Die ersten spontanen Gedanken

wurden mit tiefergehenden Assoziationen ausgetauscht. Diesen Reflexionsprozess beschrieb ein Interviewpartner so, dass er seine erste Wahl, ein Bild von Bergen, nicht mehr als passend zur Frage empfand. Stattdessen sagte er nun, dass er die Zeitungsstände der Kronen Zeitung als Sinnbild für das Vertrauen sehe, das er als Charakteristik Österreichs wahrnehme:

C: Ich habe Berge mitgenommen, aber ich glaube alle Bilder erzählen eine Geschichte über Österreich, weil Krone Zeitung und so.

I: und warum, denkst du das?

C: Weil Krone man kann zeigen, wie viel Vertrauen haben Leute in Österreich, weil in Wochenende es gibt Zeitung und niemand ist da und man gibt Geld und bekommt (T5, 40-44).

Diese neue Assoziation kann als Kulturfund verstanden werden, da im Alltag Selbstverständlichkeiten in einen neuen Kontext gesetzt und neu wahrgenommen wurden (vgl. Kapitel 2.2.3). Dieselbe interviewte Person gab noch eine weitere Verbindung zu Österreich an, die sie nun statt den Berge wählen würde, und sagt in diesem Zusammenhang:

Ich würde eine Bild nehmen, es gibt etwas, was beschreibt Zukunft und Möglichkeiten, weil ich habe viele Opportunities hier als in my country, das ist Österreich für mich (T5, 90).

Hier zeigt sich, dass er die Frage zu Beginn des Work-Shops so beantwortet hatte, wie er Österreich allgemein auf abstrakter Ebene sieht, aber es nach bzw. während des Work-Shops zu einem Umdenken kam hinsichtlich der Bedeutung der Frage. Während des Interviews wurde dann die Frage bezogen auf die individuelle Einstellung und die persönliche Beziehung zu dem Land dargelegt. Es kam also von einer Wiedergabe der Selbstzuschreibung Österreichs zu einer Antwort, die die eigene Lebensrealität und die eigene Positionierung innerhalb der Frage beinhaltete. Die persönliche Perspektive und Meinung wurde in den Vordergrund gerückt und in die Antwort inkludiert.

Auch andere Interviewpartner*innen gaben an, aus heutiger Sicht eine andere Assoziation als besser passend für die überstehende Fragestellung des Work-Shops zu empfinden. Von mehreren Personen wurde hier auch auf die Polizei verwiesen, die als für Österreich charakteristisch beschrieben wurde. Die Polizei wurde in den Antworten der Interviewpartner*innen mit Sicherheit und Schutz verbunden, die für die Interviewpartner*innen als besonders wichtig porträtiert wurden. In diesem Kontext wurde die österreichische Polizei durchwegs als positiv beschrieben, wie folgendes Zitat zeigt:

Ja, zum Beispiel, keine Ahnung aber, vielleicht ich werde so über Polizei nehmen, dass man Polizei ist so in Österreich ist so, es ist sehr safe, es ist nicht so wie andere Länder, es ist nicht so Amerika oder so, dass man dort viele Mörder und so, in Österreich es gibt's nicht so und wegen Polizei man hat, am meisten man hat Angst davon, weil die sind, die spielen nicht, die sind einfach so ganz streng, das ist auch gut, dass man nicht so etwas Falsches nachdenkt, nachdenkt, wenn man nicht nachdenkt, wenn man immer vor etwas Angst hat, man denkt nicht über Schlechtes nach (T6, 72).

Die Polizei in Österreich wird in Verbindung mit der Sicherheit erwähnt und ihre Rolle als Überwachungsorgan thematisiert. Aus dem Zitat geht hervor, dass diese Sicherheit durch Angst erzeugt wird, die dazu da ist, Personen von kriminellen Taten abzuhalten. Die Disziplinierungsmacht der Polizei und die Gefühle, die damit forciert werden, werden in diesem Textausschnitt als notwendiges und wichtiges Mittel gesehen, um Sicherheit zu gewährleisten. Diese Aussage kann demnach als system- und machtbefähigend beurteilt werden, die Inhalte des Work-Shops gaben jedoch auch Anlass für Kritik gegen vergangene und gegenwärtige Systeme.

In Bezug auf System- und Machtkritik, die im Zuge des Interviews artikuliert wurde, konnte ein Muster sowohl hinsichtlich der Kritik als auch in Bezug auf die Themen, die diese auslöste, beschrieben werden. Die meiste Kritik betraf vergangene und gegenwärtige Regierungen in Verbindung mit von systemischer Seite ausgeführter Diskriminierung gegen eine Personengruppe. Am häufigsten regte die Geschichte von Lotte Freiberg zu Kritik an. Der wesentliche Kritikpunkt, der auch sehr emotionale Reaktionen bei den Interviewpartner*innen auslöste, bestand darin, dass sie durch die Diskriminierung, die sie durch die antisemitischen Maßnahmen im Nationalsozialismus erfuhr, davon abgehalten wurde, ein normales Leben zu führen. Hier wird also auf die Normalisierungsmacht Bezug genommen, die vorschreibt, wer unter welchen Umständen als normal in einer Gesellschaft angesehen wird. Der Zugang zu einem normalen Leben wird durch Othering-Prozesse verwehrt (vgl. Kapitel 2.2.1). Dieser Verlust des normalen Lebens durch die Diskriminierung wurde etwa dadurch beschrieben, dass Lotte Freiberg sich als Jüdin kennzeichnen musste:

Hitler hat eine (unv.) angefangen mit unterschied Leute mit Religion, Farbe und so und diese Leute wegen diese war gar nicht, haben nicht so viele Rechte als die normale, anderen Leute und sie mussten eine Symbol tragen und es ist schlecht eigentlich (T5, 54).

Diese Art der öffentlichen Differenz-Erzeugung und der gesellschaftlichen Zuordnung und Markierung als Jüdin löste bei den Interviewpartner*innen negative Emotionen aus, wie auch zuvor bereits festhalten wurde. Dabei beschrieben sie besonders die Einschränkung in alltäglichen Tätigkeiten, wie etwa einkaufen gehen, als besonders schwierig. Auch die Einschränkung der Rechte wird in diesem Zitat beschrieben und als ‚schlecht‘ bewertet. Eine starke Kritik wurde auch gegen Krieg und Regierungen, die aufgrund von Macht Kriege beginnen und führen, geäußert:

Also, ich weiß nicht wieso, aber ich finde es eigentlich voll schade, dass die Menschen sich selber bekriegen, sie bauen sich selber Waffen auf, um sich ja dann umzubringen. Das finde ich voll unnedig, nur wegen ein bisschen Macht, Länder oder einfach, ja (T1, 26).

In diesem Zitat zeigte sich deutliche Kritik an den Interessen, die der Interviewpartner

dieses Zitats in Bezug auf Macht und Länder sah, Kriege zu führen und beschrieb dies als „schade“ (T1, 26) und „unnedig“ (T1, 26). Das erste Adjektiv impliziert ein Gefühl verbunden mit Traurigkeit, das zweite eine Art Frustration gegen derartiges Verhalten. In beiden Fällen kommt es zu einer deutlichen Bewertung und kritischen Äußerung.

Auch die historischen Bedingungen von Frauen lösten gesellschaftskritische Äußerungen bei den Interviewpartner*innen aus. In diesem Zusammenhang wurden die Einschränkungen und Verbote gegenüber Frauen in der Vergangenheit verurteilt und abgelehnt. Es wurde jedoch auch die Gegenwart kritisiert, in der noch immer keine gänzliche Gleichberechtigung erreicht worden sei. Die Kritik wurde vor allem auf die Arbeit gerichtet und bezog sich dabei auf das Gehalt, aber auch auf die Freiheit, eigenständig Arbeit ausüben zu dürfen. Die Selbstbestimmung und die Möglichkeiten uneingeschränkt Geld zu verdienen wurden in diesem Kontext von den Interviewpartner*innen als besonders wichtig empfunden.

Österreich ist viel viel viel kann man sagen, viel besser nach dem diesen, wenn ich die Museum gesehen hab damals, also sehr schlecht, sehr sehr schlecht, weil das war die rassistische Leute, war keine Gleichberechtigung also die Berechtigung, die einzige die wie Frauen, weil die Frauen konnte nicht man nur Zuhause bleiben und auf Kinder, auf ihre Kinder kümmert und durfte nicht arbeiten, das war sehr schlecht, also das wollte ich nicht (T10, 50).

Wie sich in diesem Textausschnitt zeigt, kam es auch hier zu einem Vergleich zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, wobei die Vergangenheit negativ bewertet wurde. Es wurde in diesem Kontext die Aufteilung von Care- und Erwerbsarbeit angesprochen und betont, dass abgelehnt werde, dass, bei den Kindern zu bleiben, die „einzige“ (T10, 50) Möglichkeit für Frauen gewesen sei. Zusätzlich wird hier das Modalverb *dürfen* verwendet, um auf ein verpflichtendes Verbot zu verweisen, das kritisiert wird.

Ein weiteres behandeltes Thema, das Kritik auslöste, war der Umgang mit ‚Gastarbeiter*innen‘ sowie Wahlen und die Staatsbürgerschaft. In Bezug auf Wahlen wurde von einer interviewten Person kritisiert, dass sie und ihre Familie nicht wählen dürften. Sie äußerte dabei auch Kritik an den zu erfüllenden Vorgaben für die Beantragung der Staatsbürgerschaft:

Das mit dem, das man wählen kann erst, wenn man halt Staatsbürgerschaft hat. Weil ich möchte unbedingt wählen, ich weiß auch nicht wirklich, meine Eltern sind genauso, aber das geht halt leider nicht, weil wir erst Bürgerschaft haben müssen und mein Vater muss dann halt fünf Jahre arbeiten, keine Strafen haben und so, das ganze. Das find ich einfach nur blöd und ja (T9, 42).

Dieses Zitat zeigt die deutliche Kritik gegenüber den Einschränkungen der eigenen politischen Teilhabe durch Wahlen sowie die ihrer Familie. Die Interviewpartner*in kam auch an mehreren Stellen im Interview auf diesen Aspekt zurück und verdeutlichte ihre Frustration gegenüber diesen Verordnungen. Das Thema wurde im Work-Shop anhand einer nachgestellten Wahlurne bearbeiteten, in der aufgezeigt wurde, wie viele Personen in Österreich leben,

aber nicht wählen dürfen. Wie in Kapitel 3.1.4 geschildert, führt dieser Umstand zu einer deutlichen Einwirkung auf die Demokratie in Österreich und anhand dieses Zitats wird auch die Einwirkung auf Betroffene sichtbar. Als Vorschlag der Verbesserung wurde genannt, dass alle Personen, die in Österreich leben auch wählen dürfen sollten.

Ein anderer Interviewpartner beschrieb seine Missbilligung, dass in Zeiten der ‚Gastarbeiter*innen‘ jene Zugewanderten zwar nach Österreich geholt wurden, um zu arbeiten, jedoch dann wieder zurück in ihr Herkunftsland gehen sollten:

Also, das war, damals war wo der ganze Österreich zerstört kann man sagen, es war da, da war Krieg und Krieg passiert, keine Häuser, keine Leute waren weniger, weil in dem Krieg viele Leute gestorben, deswegen den Österreich, Österreich braucht den Leute von anderen Ländern zu kommen und dann aufbauen und arbeiten hier, aber das war der schlechte eh Sache war, dass jede aus Ausland kommt das muss nachdem Arbeit wie viel Jahre das wissen Österreich die nicht, dass sie müssen wieder zurückgehen, das war für mich sehr, weil das kann nicht jede Menschen zum Beispiel das war nicht ein Tag oder eine Woche Zeit, das war viele Jahre gedauert, das konnte nicht wieder zurück oder vielleicht weil das, das war für mich ein bisschen was anderes, ich wollte, die konnte auch das sagen, dass wenn die ein geben von Menschen die die aus Ausland gekommen, kann selber entscheiden, wo die will soll hierbleiben oder wieder nach zurück in die Heimat oder in die Land, das war´s (T10, 22).

In diesem Zitat wird deutliche Kritik an der Behandlung von Zugewanderten geübt, die den Wiederaufbau Österreichs ermöglichten. Der Interviewpartner plädiert in diesem Zusammenhang für die Freiheit der betroffenen Personen, ihren Wohnort selbst zu wählen und dadurch selbstbestimmt agieren zu können. Dieses Thema der Selbstbestimmung zog sich durch alle besprochenen Kritikpunkte und stand im Zentrum der geäußerten Kritik. Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Einschränkungen diese zu haben, wurden kritisiert. Die Ambivalenz, dass Österreich zwar mit Freiheit und Sicherheit verbunden wurde, gleichzeitig in der Vergangenheit und Gegenwart freie Wahl unmöglich machte und heute noch macht, zeigte sich auch bei einer interviewten Person, die meinte, dass in Österreich viele Regeln seien, die sie gut finde, aber teilweise auch als negativ empfinde. Inwiefern aus dieser Kritik und dieser veränderten Wahrnehmungen praktische Ableitungen für das eigene Leben und Handeln entstanden, wird nun in dem letzten thematischen Abschnitt zu kulturellen Prozessen behandelt.

Kulturelles Repertoire Unter dem kulturellen Repertoire wird in dieser Arbeit die Umwandlung von veränderter Wahrnehmung in Handlungsmöglichkeiten oder kulturelle Tools verstanden. Unter diesem Aspekt wurden die Codes *Relevanz der Inhalte* sowie ein Codes aus der Hauptkategorie *Persönlicher Bezug zur Geschichte*, bei dem das *Veränderungspotential der Geschichte* und *Grund für Interesse* aus Perspektive der Interviewpartner*innen betrachtet wurde, analysiert. Diese persönliche Einstellung zu und das besondere Interesse an

historischen Inhalten sowie die Relevanz, die in dem Gehörten/ Gelernten gesehen wird, wird hierbei als Indikator für die Umwandlung in kulturelle Handlungsmöglichkeiten gesehen. Während Ersteres die persönliche Bereitschaft für Veränderungen durch Geschichte aufzeigt, wird mit Letzterem explizit artikuliert, welche Bereiche für das eigene Leben herangezogen werden könnten.

Der Blick auf den Stellenwert der Geschichte aus Perspektive der Interviewpartner*innen zeigte, dass die meisten Geschichte als relevant und interessant beschrieben. Nur eine Person äußerte, dass sie sich eigentlich nicht wirklich für Geschichte interessiere. Es wurde jedoch mehrfach von den Interviewpartner*innen betont, dass die Work-Shops nur von Relevanz für Personen seien, die sich für Geschichte interessieren. Interesse an Geschichte wurde in diesem Kontext als Persönlichkeitseigenschaft gesehen, die man entweder hat oder nicht hat. Die meisten Interviewpartner*innen waren der Meinung, dass das Interesse ausschlaggebend für den Nutzen der Work-Shops sei.

Die Aspekte, die für die Teilnehmer*innen für sie persönlich und ihr Leben relevant waren, beziehungsweise, bei denen eine Relevanz artikuliert wurde, nahmen unterschiedliche Formen an. Dieser Bezug zur Geschichte, der von den Interviewpartner*innen hergestellt wurde, gibt Einblick, welche Felder, die Interviewpartner*innen selbst als Wirkungsbereich von Geschichte sehen. Wie sich zeigte, wurde sowohl auf Makroebene als auch auf der Mikroebene Veränderungspotenzial durch die Geschichte gesehen.

Die Interviewpartner*innen verorteten die Relevanz historischer Inhalte deutlich in deren Bedeutung für die Gegenwart. Die Interviewpartner*innen sahen hier das Potenzial der Geschichte darin, dass auf Makroperspektive ‚gute‘ Geschehnisse als Vorbild für die heutige Zeit gesehen werden können, ‚Schlechtes‘ als Mahnmal genutzt werden könne, damit sich dieses nicht wiederhole. Zusätzlich und für die Fragestellung der Arbeit wesentlich, formulierten die meisten das Potenzial der Geschichte darin, gesellschaftliche Wirkung zu erzielen. In diesem Zusammenhang sahen die Interviewpartner*innen Geschichte als eine Art Sammelbecken an Geschehnissen, in denen sowohl Negatives als auch Positives zu finden sei:

Zum Beispiel es gibt manche Sachen, man verwendet es in seinem Leben, zum Beispiel früher wenn jemand hat eine größere Fehler gemacht, man wird diese Fehler nicht noch einmal machen oder man nimmt dieses so größere Menschen zum Beispiel, der etwas für ganze Welt gemacht haben, man nimmt es als ein Vorbild, dass man auch so wird, dass man auch etwas für die Welt so bringt, so schaffen oder bringt. Deswegen es ist gut zu lernen und ist auch interessant und man muss immer wissen, wie man früher gelebt hat (T6, 12).

Aus beidem, dem Guten und dem Schlechten, so der generelle Konsensus, könne und solle gelernt werden. Auch für Politiker*innen wurde die Geschichte als wichtiges Werkzeug gesehen, um „bessere Entscheidungen zu treffen“ (T5, 80). Dieses Lernen wird auch mit einer

veränderten Handlungsweise verbunden, die dazu antreibt, etwas anders zu machen und so die Welt zum Positiven zu verändern, im Sinne einer teleologischen Perspektive. Der Bogen wurde dadurch von der Vergangenheit über die Gegenwart zur Zukunft gezogen und bezog sich zumeist auf die Gesellschaft als abstrakte Entität. Die Geschichte könne hier als Pool an möglichen Wegen gesehen werden, die nur aufgrund ihrer Relevanz für die Gegenwart von Interesse sind. Weiser (2017, S. 132) vermerkt, dass in der heutigen Zeit, die Geschichte nicht mehr Lehrmeisterin großer Erzählungen ist, sondern eher als „fellow student“ (Weiser, 2017, S. 132) verstanden werden sollte „in a class that is focused on the future“ (Weiser, 2017, S. 132).

Die Verbesserungen, die durch die Geschichte erzielt werden sollen, bezogen sich auf die Überwindung des Rassismus, das Beenden und Verhindern von Kriegen und die Freiheit von Menschen, selbst entscheiden zu dürfen, was sie in ihrem Leben machen möchten.

Ein weiterer Grund, wieso gewisse Inhalte als persönlich relevant eingestuft wurden, wird mit dem Wunsch geäußert, gewisse Prozesse und Entwicklungen zu verstehen. Die Interviewpartner*innen interessierten sich in diesem Sinne für den Fortschritt und die Entwicklung von Menschen, Gesellschaften und Ländern. Dabei lag auch das Interesse darauf, nachvollziehen zu können, wie etwa Hitler zur Macht kam.

Die Geschichte wurde allerdings nicht nur als wichtig für die allgemeine Gesellschaft, sondern auch als relevant auf individueller Ebene gewertet. Geschichte liefere in dem Sinne eine Art Motivation und Inspiration sich selbst weiterzuentwickeln und sein Verhalten zu verändern:

Aber das ist gut, dass wir erinnern uns wegen dem Geschichte, dass die Museum ist gut, weil den kann man in Zukunft den Menschen viel zu machen, viel zu auflösen und viel Dinge kann man machen, dass wir nicht wieder ein Krieg oder etwas passiert, das kann zum Beispiel kann man sagen, das kann einzige oder jede Mensch kann, muss selber sich entscheiden, wie er wollt oder wie sie wollen leben, das ist, kann man viel zum Lernen, aber das war gut (T10, 34)

In diesem Zitat wurde zunächst auf die allgemeine, gesamtgesellschaftliche Ebene geblickt und dann die Rolle von einzelnen Personen fokussiert. Hier wurde auch erneut der Aspekt der Selbstbestimmung angesprochen, der besonders wichtig für die Interviewpartner*innen war. Durch die Inhalte wurde die Wichtigkeit dieser Freiheit, selbst entscheiden zu können, wie man sein möchte, aufgezeigt und darüber zu lernen wurde als gut empfunden. Die gewählten Verben in diesem Zitat „machen“ (T10, 34), „auflösen“ (T10, 34) und paraphrasiert *verhindern*, machen die empfundenen Potenziale von Geschichte deutlich. Die Relevanz besteht also darin, erstens, Dinge durch Tätigkeiten der Veränderung in der Zukunft in Bezug auf die Handlungen, Entscheidungen und Praktiken anders zu machen. Zweitens hilft Geschichte gewisse Aspekte aufzulösen, also heutige Situationen zu verändern, und drittens, schlimme

Ereignisse in der Zukunft zu verhindern. Diese drei Aspekte, zogen sich durch die Mehrheit der Antworten der Interviewpartner*innen.

Der Nutzen dieses Wissens wurde von den Interviewpartner*innen oftmals darin gesehen, dieses an andere weiterzugeben. Geschichte sei dabei Ausgangsbasis für Kommunikation und könne auch für Konversationen genutzt werden. Diese Kommunikationssituationen entstanden dadurch, dass entweder mit anderen über das Thema gesprochen wurde oder jemandem davon berichtet wurde. In diesem Zusammenhang wurden vor allem Familienmitglieder genannt. Die Rolle von historischen Inhalten als Zugang zu Konversationen kann auch unter dem Aspekt des Betretens neuer Räume gesehen werden, in dem kulturelles Kapital in Form von Wissen notwendig ist (vgl. Kapitel 2.2.1). Vor allem ein Interviewpartner betonte die Wichtigkeit, sowohl das Wissen an seine Kinder weiterzugeben und sie beispielsweise, wenn sie alt genug sind, mit ins Museum zu nehmen, als auch das Gelernte als Anregung zu sehen, wie er mit seiner eigenen Familie umgehen möchte:

Sowas kann ich besser machen, das einzige ist das Gleichberechtigung, dass Museum muss ich oder die andere Leute auch das zum Beispiel ich hab auch einzige Familie, das kann ich nicht über meine Familie etwas Schlechtes zu machen oder muss ich dieselber lassen, wie sie wollen leben, so im Frieden, nicht wie in eine Diktatur, nur eine einfach demokratische Land ist Österreich auch jetzt ein demokratisches Land und einfach Frieden leben und wie dieselber wollen zu leben und das (T10, 48).

Hier verknüpfte der Interviewpartner den Umgang in einem Land mit dem Umgang in der Familie und plädierte bei beidem für Frieden sowie Selbstbestimmung. Es wurde hier der Wille in einem demokratischen Land zu leben, geäußert und in Kontrast zu einer Diktatur gesetzt.

Während zuvor von der Geschichte als ‚fellow student‘ gesprochen wurde, kann diese Ansicht nicht gänzlich in den Interviews wiedergefunden werden. Auch in Bezug auf Geschichte zeigte sich ein verpflichtender Charakter und Wissen um und Lernen aus Geschichte wurde als ein gesellschaftliches Muss artikuliert. Diese mitschwingende Verpflichtung verstärkte sich auch dadurch, dass die meisten Personen das Wissen um österreichische Geschichte als Selbstverständlichkeit sahen, das mit dem Leben in einem Land einhergeht. Die gängige Meinung war hierbei, dass, wenn man in einem Land lebt auch die Geschichte des Landes wissen müsse. Als „Zukunftland“ (T3, 6) Österreich sei es daher wesentlich, auch zu wissen, wie dieses Land früher war. Was der Begriff Zukunftsland beinhaltet, ist, dass es gegenwärtig noch nicht als das eigene Land empfunden wird. Teil dieses Landes zu sein, liegt in der Zukunft und muss erst erreicht werden. Diese Idee, dass beispielsweise die Staatsbürgerschaft ‚verdient‘ wird und am Ende eines komplexen Prozesses als Belohnung erhalten wird, ist nach Rosenberger (2020, S. 122) Ausdrucks der integrationspolitischen Einstellung und spielt in

genau diese Vorstellung hinein. Geschichte wurde im Gesamten sehr stark auf Nation bezogen und im Sinne einer Nationalgeschichte beschrieben, die Einblicke in das Werden und die Vergangenheit der Nation Österreich zeigte. Dieses Geschichtsverständnis verweist auch auf die Rolle der Geschichte in Prozessen des Nation-Buildings, in dem historisch die Wurzeln im Sinne einer immer dagewesenen Entität gesucht wurden Anderson (2016, S. 5-8).

I: Wozu findest du, muss man das alles wissen?

A: Weil die lebt, wir wohnen hier, weil manche Leute fragt wie viele Einwohner Österreich, sie wissen nicht, sie sagen 15, 20.

I: Und warum ist das wichtig?

A: Weil du weiß nicht das Land, wo du wohnst, und das kann nicht sagen, diese Land auch ist seine zweite Heimat, und das ist bisschen blöd (T4,113-117).

Was dieses Zitat verdeutlicht, ist die Verknüpfung von Wissen mit dem Begriff der Heimat. Es scheint als Voraussetzung gesehen zu werden, nicht nur Geschichte, sondern generelles Wissen über ein Land zu haben, um es seine Heimat nennen zu können. Dieses Bild wird auch durch etwa die politische Kulturalisierung durch die Orientierungs- und Wertekurse (vgl. Kapitel 2.2.2) verstärkt, die genau diese Idee institutionell verankern. Weiser (2017, S. 104) schreibt in diesem Zusammenhang, dass Identität nicht etwas ist, *worüber* wir nachdenken, sondern etwas *womit* wir denken. Er führt weiter an: „The identity relationship individuals forge with a crafted collective identity becomes the lens through which they in turn view that collectivity“ (Weiser, 2017, S. 104). In Zusammenhang mit den Einstellungen der Interviewpartner*innen bedeutet das, dass das Kollektiv der österreichischen Gesellschaft dadurch bestimmt wird, wie die Beziehung zwischen der eigenen Identität und der konstruierten kollektiven Identität umgesetzt werden kann. Wie in Kapitel 3.1 gezeigt werden konnte, ist durch fehlende gesellschaftliche Teilhabe und wie in Kapitel 2.1 vermerkt, die Niedrigstellung durch die Klassifizierung von ‚Migrant*innen‘, die Identifizierung auf Machtgefällen basierend. In dieser Beziehung wird von ‚Migrant*innen‘ erwartet, sich zu assimilieren, während von politischer Seite kulturelle Einbindung politisiert wird (vgl. Kapitel 3.1.4). Diese Beziehung, stellt die Linse dar, durch die die eigene Position und Österreich wahrgenommen wird und drückt sich m.E. auch in diesem Zitat aus.

Zusätzlich spiegelt sich die Vorstellung von bildungsnahen und bildungsfernen Personen als ‚gute und schlechte Bürger*innen‘ in den Antworten der Interviewpartner*innen in Bezug auf österreichische Geschichte wider (vgl. Kapitel 3.1.3). Auch in Hinblick auf die Reflexion der Durchführung des Interviews (vgl. Kapitel 4.1.2) konnte festgestellt werden, dass die Interviewteilnehmer*innen sehr angespannt wirkten. Ein Grund davor kann eventuell auch darin gesehen werden, dass mit Geschichte Faktenwissen und Bildungstatus verbunden wird. In Hinblick auf die Erkenntnisse des Kapitels 3.2 zeigt sich jedoch, dass Wissensproduktion

und Zugang zu Wissen keine selbstverständlichen Bereiche sind. In diesem Sinne ist die Anforderung an Personen Wissen zu erhalten und die gleichzeitige Erschwerung, Zugang zu diesem zu erlangen, ein Paradox, das sich auch auf das Heimatgefühl der Betroffenen auswirken könnte. Dennoch gibt diese Einstellung die Relevanz wider, die bei den Interviewpartner*innen in Hinblick auf historisches Wissen eines Landes in Bezug auf die eigene Zugehörigkeit besteht. Die Geschichte Österreichs zu lernen, bedeutet, näher an eine Zugehörigkeit zu Österreich zu kommen. In diesem Kontext äußerte nur eine Interviewpartnerin, diese Verpflichtung, Geschichte zu lernen, bei sich selbst nicht zu sehen:

Ehm, ich find's interessant und ehm mehr nicht, ich find's einfach nur interessant, alte Sachen wissen muss ich eigentlich nicht, weil ich ja nicht in Österreich geboren bin und einfach aufwachse, sozusagen (T9, 2).

Die Interviewpartnerin sieht sich, dadurch, dass sie nicht in Österreich geboren ist, nicht dazu verpflichtet die österreichische Geschichte zu kennen. Dies zeigt auch, dass die Interviewpartnerin sich selbst nicht als ‚geborene‘ Österreicherin wahrnimmt, sondern Österreich als Land versteht, in dem sie aufwächst. Dies löst sie von dem Druck, Geschichte lernen zu müssen und ermöglicht ihr, sich lediglich dafür zu interessieren. Eine andere Teilnehmerin vermerkte in diesem Zusammenhang dennoch, dass sie die Relevanz dieser Work-Shops genau für Menschen sehe, die noch nicht lange in Wien wohnen, damit sie die Geschichte hören, sie erzählt bekommen oder sich diese erklären lassen. Auffällig ist in der Formulierung, dass diese Personen immer passiv dargestellt werden, als die Rezipient*innen von Geschichte. Dies impliziert die Vorstellung, dass sich Personen in Österreich anpassen und bilden müssen und hierfür wie in der Schule von der jeweiligen Wisseninstanz ‚von oben‘ belehrt werden. Die Verbindung zwischen dem historischen Wissen und der Staatsbürgerschaft wurde auch von einem Interviewpartner gemacht, der den Nutzen in den Work-Shops darin sieht, dass er bald die österreichische Staatsbürgerschaft beantragen möchte. In diesem Sinne helfe der Work-Shop seiner Zukunft in Österreich, da er auch dafür geschichtliches Wissen brauche. Hier sei jedoch anzumerken, dass sich, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, das abgeprüfte historische Wissen in den Orientierungs- und Werteproofungen von den Inhalten im HdGÖ fundamental unterscheidet. Dies zeigt, dass nicht die Auseinandersetzung mit Geschichte für die Staatsbürgerschaft wichtig ist, sondern die Wiedergabe von Fakten, die zuvor von der Regierung bestimmt wurden. Dies verdeutlicht auch das Spannungsverhältnis zwischen den Zielsetzungen des kulturreflexiven Lernens und „einer reduktionistischen Praxis, wie sie an sprachen- und bildungspolitischen Vorgaben, an Curricula, Tests und Lehr- und Lernmaterialien sichtbar wird“ (Schweiger, 2021, S. 367). Aufgrund dessen ist es umso wich-

tiger, beide Aspekte im kulturellen Lernen zu integrieren: explizites, angefordertes Wissen sowie machtkritisches und kulturwissenschaftliches Wissen im Sinne des kulturreflexivengeschichtsdidaktischen Lernens. Dass Ersteres auch von den DaZ-Lernenden erwünscht und erwartet wird, zeigten diese geführten Interviews.

Weitere Reflexionen darüber, wie sich die Interviewpartner*innen selbst in der Gesellschaft sehen, beziehungsweise wie die Inhalte des Work-Shops diese Reflexion der eigenen Rolle in der Gesellschaft auslösen, wurde auch durch die Themen deutlich, die die Interviewpartner*innen als besonders interessant einstufen bzw. die ihnen am besten gefielen. Das Thema, das für viele Personen am wichtigsten erschien und das sie als am interessantesten/besten beschrieben, war das Lichtermeer und die damit verbundene Demonstration gegen die damalige FPÖ. Eine Interviewpartnerin sagte hierzu:

Über diese Lichter, das hat mir auch echt interessiert, das so viele sich treffen und dann mit diese Lichter herumgehen und so, wegen die Ausländer oder Rassismus und so, das ist echt gut, was Österreich gemacht hat, ich find, sowas auf die Idee zu kommen einfach, das hat mich irgendwie beschäftigt, wie kommt man auf solche Ideen so (lacht) (T2, 64).

Mehrere Aspekte sind in diesem Zitat wichtig, einerseits wird die Demonstration als von Österreich als gesamte Nation durchgeführt formuliert, andererseits ist dieses Thema für die Interviewpartner*in auch deshalb wichtig, weil ihr dadurch aufgezeigt wurde, welche Möglichkeiten des Protests es gebe. Sie vermerkt, dass sie sich darüber Gedanken gemacht habe, wie „man auf solche Ideen“ (T2, 64) kommt, was zunächst zeigt, dass sie davor dieses Potenzial nicht gesehen oder für sich selbst nicht die Fähigkeit empfunden hatte, Ähnliches zu tun. Zusätzlich bewertet sie die Umsetzung als gut und sie fragte sich, wie es möglich sei, sich solche Dinge zu überlegen. In Bezug auf das Lichtermeer formulierte sie auch „wie können sich so viele Leute organisieren und das machen ich kann das irgendwie nicht verstehen, wie das geht“ (T2, 118). Hier sprach sie nicht nur die Möglichkeit auf solche Ideen zu kommen an, sondern im zweiten Schritt auch die damit verbundene Organisation, das in die Tat umzusetzen. Sie drückte aus, nicht verstehen zu können, wie Veranstaltungen wie diese ins Leben gerufen und umgesetzt werden können. Meines Erachtens zeigte dies einerseits die Limitation, andererseits die Faszination, die die Interviewpartnerin in diesem Bereich für sich sieht. Es wurde für sie deutlich, dass etwas Derartiges möglich und machbar ist, auch wenn sie für sich selbst noch keine Partizipation sieht. Demnach bietet der Work-Shop die Präsentation von Handlungsmöglichkeiten und Wegen, für die eigene Meinung einzustehen, die durch vergangenen Ereignisse als umsetzbar dargestellt werden. Zusätzlich wurde in dem Beispiel deutlich, dass es der Interviewpartnerin an organisatorischem Wissen fehlt, um solche Handlungen zu tätigen, wie es auch in Kapitel 3.1.1 in Bezug auf den Arbeitsmarkt

beschrieben wurde. Dennoch kann möglicherweise in der Sichtbarmachung dieser Möglichkeiten und auch durch die Infragestellung ihrer Denkansätze ein Potenzial gesehen werden, neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Die Inhalte, die als besonders relevant gesehen wurden, und in denen die Interviewpartner*innen auch einen persönlichen Wert für sich sahen, waren wie schon beschrieben, individuelle Schicksale und Erfolgsgeschichten von Einzelpersonen. Diese Inhalte lösten oftmals Bewunderung für die Personen aus, die trotz schwieriger Bedingungen, Wege fanden, sich dem System zu widersetzen und Handlungsspielraum kreierten. Besonders ein Teilnehmer sprach mehrfach von seiner Faszination für Personen, die anders als die anderen etwas taten, was niemand sonst tat. Er führte weiter aus, dass diese Personen, sowohl Conchita Wurst als auch Lotte Freiberg, zeigten, dass auch schwierige Dinge schaffbar sind:

Eigentlich es hat nicht so viele Sachen in mein so Kopf so geändert, man geht immer noch, dass man muss immer nachdenken, was anders zu ändern, zum Beispiel, man ändert seine Gedanken zu Gute, zum Beispiel wie dieses Frau oder dieses Mann, dass man so etwas schafft, dass nicht jemanden geschafft hat (T6, 74).

So sah er die Geschichten dieser Personen als Anregungen, die eigenen Gedanken zum Guten zu wenden und so positive Veränderung für sich selbst zu erreichen. In diesem Sinne wirkten die Geschichten als eine Inspiration für das eigene Leben und regten Veränderung bei sich selbst an. Diese Form der Inspiration wurde auch bei einer anderen Interviewpartnerin deutlich, die Stolz und Dankbarkeit für die Frauen ausdrückte, die für die heutige Zukunft kämpften. So konnte Wertschätzung für heutige Strukturen durch die Vermittlung vergangener Schwierigkeiten erreicht werden. Wertschätzung wurde auch in Bezug auf Gegenstände geäußert, die es früher noch nicht gab. Auch hier wurde die Relevanz hervorgehoben, diese historischen Gegebenheiten zu wissen.

Diese positiven Emotionen wurden ebenfalls hinsichtlich der Erfahrung insgesamt ausgedrückt. Viele der Interviewpartner*innen sahen eine Relevanz der Work-Shops darin gegeben, dass der Museumsbesuch ein schönes Erlebnis für sie war. Vor allem etwas zu erleben, dass davor noch nicht gekannt wurde und etwas zu lernen, was vorher unbekannt war, wurde als persönlich bedeutsam bewertet.

Hemmschwellen und Hindernisse

In diesem Abschnitt geht es nun um jene Faktoren, die kulturreflexive Lernprozesse negativ beeinflussen und stören oder gar behindern können. Dies wurde aus verschiedenen Codes entnommen, vor allem aber aus der Subkategorie *Kritik an dem Work-Shop* und aus der Subkategorie *Gründe für Desinteresse*.

Ein Grund, warum gewisse Inhalte als nicht relevant gesehen wurden, war ein für die Interviewpartner*innen fehlender Bezug zur Realität.

So, vieles, es war nicht etwas Thema, kann ich anwenden in meine jetzige Leben, wenn ich denke, es war schön zu wissen über ein paar Dinge, aber es ist passiert in Vergangenheit und es hat nichts zu tun mit jetzt (T5, 78).

Hier zeigte sich, dass der Interviewpartner davon spricht, dass die Inhalte für ihn keine explizite Anwendung in der Realität haben. Die historischen Ereignisse sah er als vergangen und stellte keinen Bezug zur Gegenwart her. Dennoch beschrieb er, dass es „schön“ (T5, 78) sei, Wissen über einige Aspekte erhalten zu haben, doch sehe er keine Anwendung dafür in seinem jetzigen Leben.

Eine ähnliche Argumentation fand sich auch bei dem Thema Wahlen wieder. Eine Interviewpartnerin vermerkt in diesem Kontext:

E: Mir hat´s nicht so gut gefallen, das mit dem Wahl zu reden, weil ich kann nicht wählen, deswegen, ich find das uninteressant für mich über solche Sachen zu reden, aber das ist klar (T2, 52).

Die politischen Rahmenbedingungen, die dafür verantwortlich sind, dass die Interviewpartnerin nicht an politischen Wahlen teilhaben darf, sorgen dafür, dass dieses Thema als uninteressant wahrgenommen wird. Für sie ist dieses Desinteresse daran „klar“ (T2, 52), bedeutend, dass sie es als selbstverständlich wahrnimmt, sich für Bereiche, an denen man nicht teilhaben kann, nicht interessiert zu sein. In Bezug auf Kapitel 3.1.3 und 3.1.5 ist dies besonders interessant, da es einen Grund, die Resignation, zeigt, der das Interesse minimiert und die Teilhabe noch weiter einschränkt. Es ist jedoch hinzuzufügen, dass die Teilnehmerin das Thema während des Interviews vermehrt ansprach und auch davon berichtete, mit ihrer Schwester nach dem Work-Shop darüber geredet zu haben. Es ist daher anzunehmen, dass das Thema sie beschäftigt und ihr wichtig ist, eine Frustration jedoch eine Auseinandersetzung erschwert.

Weitere Faktoren, die kulturelle Prozesse stören können, sind negative Erfahrungen und Emotionen mit gewissen Themen und Bereichen. So antwortete ein Interviewpartner auf die Frage, wieso er sich nicht für Politik interessiere wie folgt:

Weil ich hasse über Politik, ich habe Problem über mein Land, ich war ein Journalist in *Ländername*, das ist hasse über Politik, ja weil keine Pressfreiheit in *Ländername* (T4, 26).

Hier zeigte sich, dass die Erfahrungen, die die Person in Zusammenhang mit diesem Thema machte, Auswirkungen auf das jetzige Interesse hatte. Es wird dadurch deutlich, welche Rolle Emotionen im Lernprozess haben, und wie sehr die generellen Erfahrungen und individuellen Vorbedingungen prägen, welche Aspekte wie aufgenommen und verarbeitet werden können.

Auch dieser Interviewpartner äußerte sich vermehrt über politische Themen, was wiederum zeigt, dass es sich eventuell nicht gänzlich um ein Desinteresse, sondern stattdessen um negative Emotionen, wie Frustration und Ärger, in Bezug auf diese Themen handelt, die vermieden werden sollen. Wie zuvor notiert, kam es auch bei anderen Interviewpartner*innen zu Erinnerungen von negativen Erlebnissen durch die Inhalte des Work-Shops. Die Reaktionen verursachten, dass die Person „automatisch abschalte“ (T3, 44), wenn sie von etwa den Ersten oder Zweiten Weltkrieg hört. Diese Trigger sind auch in der Vermittlung mitzudenken, auch wenn von beiden betroffenen Personen angeführt wurde, dass es gut sei, diese Aspekte zu thematisieren.

In Bezug auf die Handlungsfähigkeit kann auch das bereits angeführte Zitat über die Teilnahme an Demonstrationen genannt werden. Die Interviewpartnerin erläuterte, nicht an Demonstrationen teilzunehmen, da sie nicht das Gefühl habe, dass diese Aktionen Auswirkungen hätten. In diesem Sinne zeigt sich auch hier eine generelle Einstellung zu politischen Handlungen als ausschlaggebend dafür, inwiefern es zu Handlungsänderungen kommt.

Von diesen Hemmungen und Hindernissen auf abstrakter, makroperspektivischer Ebene werden nun Störfaktoren aufgezeigt, die innerhalb der Work-Shops auftauchten. Ein Hindernis, das mehrfach genannt wurde, war die Sprache. Es wurde angemerkt, dass einige Themen und Erklärungen nicht richtig verstanden oder zu kompliziert erklärt wurden. Dies wurde auch anhand einiger Missverständnisse hinsichtlich Objekte oder historischer Themen deutlich, die während des Interviews ersichtlich wurden. Einerseits kann dadurch nicht der richtige Input verarbeitet werden, andererseits kommt es auch dazu, dass etwas falsch verstanden und erinnert wird. Dies zeigt die Schwierigkeit auf, komplexe historische Themen so zu vermitteln, dass sie einfach verstanden werden können. Missverständnisse traten vor allem dann auf, wenn auf Objekte spontan reagiert wurde oder wenn viele verschiedene Aspekte gleichzeitig thematisiert wurden.

In Bezug auf die Sprache wurde ebenfalls angemerkt, dass teilweise zu viel erklärt wurde und die Erklärungen zu lang waren. Der Work-Shop im Gesamten wurde jedoch als zu kurz wahrgenommen und es kam vor allem zu Enttäuschung darüber, dass sehr wenige Objekte thematisiert wurden. Es wurde das Bedürfnis nach mehr Zeit für individuelle Erkundungen geäußert.

Andere negative Emotionen, die eventuell Einwirkungen auf den Lernprozess haben könnten, sind etwa die bereits beschriebene Schumatmosphäre, die Druck aufbaute, zuhören und aufmerksam sein zu müssen. Zusätzlich wurde eine Verwirrung in Bezug auf die Räume beschrieben und auch vermerkt, dass das Sitzen auf den Stühlen als unbequem empfunden

wurde.

4.2.2. Einzelfallanalyse zweier Interviewpartner*innen

Die Einzelfallanalysen umfassen zunächst eine Beschreibung und Zusammenfassung des Gesprächs mit den Interviewpartner*innen. Dann wird auf Auffälligkeiten, Diskontinuitäten und Besonderheiten in diesen Interviews eingegangen, die ausschlaggebend für die tiefere Analyse der Gespräche waren. Diese Aspekte werden dann in Hinblick auf die daraus abzuleitende Erkenntnisse interpretiert.

Analyse von T5

In der Reflexion, die direkt nach den Interviews schriftlich erfolgte, wurde der Interviewpartner als ‚eher reserviert‘ charakterisiert. Die Gesprächsflüssigkeit wurde als eher schwierig beschrieben und es wurde reflektiert, dass von Seiten der Interviewerin viele Fragen zur Aufrechterhaltung des Interviews gestellt werden mussten. Dies zeigt sich auch in der visuellen Betrachtung des Textes als Gesamtwerk. Die Interviewerin spricht im gesamten Interview tendenziell mehr und die Antworten des Interviewpartners nehmen größtenteils nicht mehr als drei Zeilen ein. Der Teilnehmer wirkte ruhig, meinungsstark und im Gesamten selbstbewusst. Der Interviewpartner gab an, dass er zum ersten Mal in einem Museum war und kein anderes Museum zuvor besucht hatte. Er empfindet sowohl Museen als auch Geschichte als wichtig für die Kultur. Er selbst beschrieb sich als an Geschichte nicht interessiert. Als Begründung für sein Desinteresse gab er an, sich mehr für die Zukunft zu interessieren. Nur Geschichte, die für sein Leben einen Mehrwert darstellt, finde er persönlich von Bedeutung. Die Funktion von Geschichte für sich selbst sehe er darin, dass diese Motivation und Inspiration liefere. Im Interview drückte er Irritation und Enttäuschung in Bezug auf den Museumbesuch aus, da er nicht das vorfand, was er erwartete. Statt viele Informationen über Objekte zu erhalten, wurden seiner Ansicht nach nur Selbstverständliches, wie Kleidung oder die Frage *Was ist Österreich für mich*, vermittelt. Diese Aspekte beschrieb er als nicht historisch. Auch das Gebäude und die Ausstellung entsprachen nicht seinen Erwartungen, da er die Räumlichkeiten zwar „wunderschön“ (T5, 69) fand, sich jedoch die Ausstellung größer vorgestellt hatte. Den Bereich, den er selbst als wesentlich empfand, war der Nationalsozialismus. In der Beschreibung des Erinnerten in Bezug darauf, gab er die längste Antwort, die sechs Zeilen einnahm. In dieser ging er auf Lotte Freiberg ein und kritisierte das Tragen des Symbols und die Einschränkung ihrer Rechte und leitete davon die Notwendigkeit ab, aus der Geschichte

zu lernen. Eine weitere Funktion der Geschichte sehe er darin, an Konversationen teilzuhaben. Zusätzlich nannte er die Wichtigkeit von Geschichte für Politiker*innen, um etwas in der Welt zu verändern und um bessere Entscheidungen zu treffen.

Bei der Frage *Was ist Österreich für sich* wählte er im Work-Shop Berge, doch reflektierte im Interview seine Entscheidung. Sein Bild im Work-Shop seien Berge gewesen, da er die Frage am Anfang nicht richtig beantwortet habe. Statt zu beschreiben, was Österreich für ihn persönlich sei, habe er geantwortet, wie er Österreich finde. Jetzt nannte er die Kronen Zeitung bzw. die in Österreich vorzufindenden Zeitungsstände, die nicht überwacht werden. Er beschrieb, dass die Krone Zeitung für ihn das Vertrauen darstellt, das in Österreich besteht. Dass Zeitungen, für die man auf der Straße ohne Aufsicht zahlen müsse, funktionieren, würde Österreich von anderen Ländern unterscheiden. Als weitere Assoziation zu Österreich nannte er die Chancen und Möglichkeiten in Österreich, die er in seinem Herkunftland nicht habe. Auf die Frage, welche Themen ihn interessiert hätten, nennt er den Anfang und das Ende des Zweiten Weltkriegs und wie der Krieg die Menschen beeinflusst hatte. Auch wie sich Technik entwickelte, sei für ihn von Interesse. Als Kritik an den Work-Shop äußerte er in diesem Kontext, dass zu wenige Objekte thematisiert wurden.

Auf die Frage, wer zu den Work-Shops gehen sollte, nannte er Jugendliche, so wie er, die die Zukunft beeinflussen können. Den Work-Shop wie er ihn wahrgenommen hatte, sah er dafür jedoch als nicht geeignet. Als Verbesserungsvorschlag gab er an, ausführlicher über ein spezifisches Thema zu sprechen, um so zu vermeiden, gewisse Informationen auszuklammern. Auffällig bei diesem Interview waren mehrere Aspekte. Zunächst werden auf Abbildung 4.4 die kodierten Kategorien sichtbar, die im Laufe der Datenanalyse im Transkript markiert wurden. Die roten Felder zeigen die Museumserfahrung im HdGÖ und es wird bei einer genaueren Betrachtung deutlich, dass der Interviewpartner von allen Befragten am meisten negative Kritik an dem Work-Shop und an dem Museum äußerte.

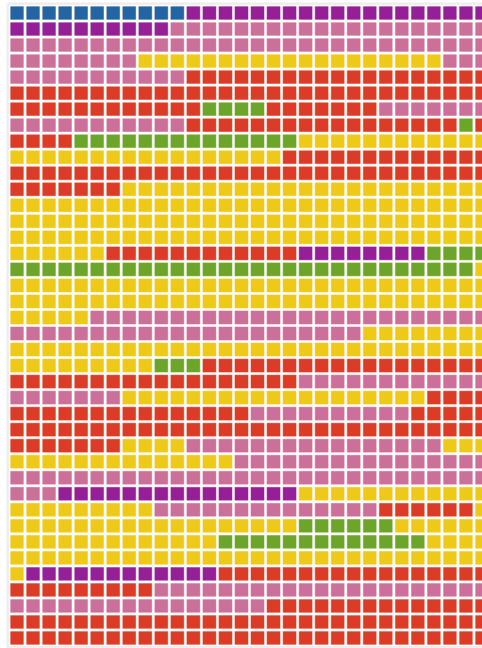


Abbildung 4.4.: Kodierung T5 (Quelle: (VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, 2022))

Der Interviewpartner war der einzige, der sich als nicht interessiert an Geschichte vorstellte. Dennoch zeigte er großes Interesse an gewissen Aspekten und gab sogar an, gerne mehr über verschiedene Objekte erfahren zu wollen. Er störte sich besonders an gewissen Themen und Objekten, die mit seiner Erwartung nicht übereinstimmten. Trotzdem zeigt die Abbildung auch viele gelbe Felder, die auf kulturelle Lernprozesse verweisen. In diesem Zusammenhang erzählte der Interviewpartner von einem Kulturfund außerhalb des Museums und beschrieb eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Fragestellung des Work-Shops.

Crane (1997, S. 45) schreibt in Bezug auf Erwartungsbrüche: „By challenging visitor expectations, and therefore the memories associated with previous museum visits, the exhibit offered visitors the opportunity to create new meanings for themselves“. Dieses Zitat veranschaulicht, dass die in diesem Interview auffällig gewordenen kulturellen Lernprozesse nicht trotz der Irritationen und Erwartungsbrüche entstanden, sondern eventuell genau deswegen. Der Prozess des kulturellen Lernens kann daher auch mit einer potenziell als negativ empfundenen Reaktion einhergehen, die jedoch nicht notwendigerweise einem Lernen im Weg steht, sondern, wie in diesem Interview zu sehen, eine Reflexion vielleicht noch verstärkt. Das Museum wurde demnach für diesen Teilnehmer zu einem *disruptive place of memory* (Neuhäuser, 2020, S. 12).

Spannend bei diesem Interview war des Weiteren, dass der Interviewpartner die Funktion der Geschichte nicht nur für die Zukunft, sondern auch als Gesprächsanlass sieht, die ihm Konversationen mit gewissen Personen ermöglichen kann. Diesen Aspekt des Zugangs zu

anderen Unterhaltungen deutet auf einen Mehrwert des Wissens als soziales/ kulturelles Kapital hin.

In Bezug auf das Potenzial der Geschichte wird deutlich, dass der Interviewpartner trotz seines anfänglich beschriebenen Desinteresses, einige Aspekte aufnehmen konnte und auch die Relevanz in einem gesamtgesellschaftlichen und individuellen Wirkungsbereich sehen konnte. Dies spricht für eine Integration von Geschichte und zeigt die vielfältigen Auswirkungen, die dieser Einbezug auf unterschiedliche Personen mit sich bringen kann. Auch aus einer methodischen Perspektive stellt sich durch dieses Interview auch die Frage, ob kulturelle Prozesse tatsächlich durch das Stellen von Fragen abgebildet werden können.

Analyse von T9

Im Vergleich zum Interview von T5 wurde dieses Gespräch als sehr flüssig und die Atmosphäre insgesamt als gut eingestuft. Es wurde angegeben, dass die Interviewpartnerin sehr viel von sich aus erzählte und so die Fragen ohne viel Einwirken von Seite der Interviewerin beantwortete. Dies zeigt sich auch bei der Betrachtung des Transkripts, das nicht nur eine Seite mehr umfasste, sondern auch in Bezug auf die Dominanz der Redeverteilung auf Seiten der Interviewpartnerin lag. Die Antworten nahmen ca. sechs Zeilen ein, wobei sich die längste Antwort über 21 Zeilen erstreckte. Die Interviewte wirkte sehr interessiert und den Fragen offen gegenüber.

Die Interviewpartnerin gab an, an Geschichte interessiert zu sein, aber keine Verpflichtung spüre, österreichische Geschichte zu kennen. Da sie nicht in Österreich geboren sei, müsse sie über die Geschichte des Landes nicht Bescheid wissen. Den Grund für ihr Interesse führte sie auf ihre Beziehung zu ihrem Vater zurück, dem sie gerne Historisches erzähle, da dieser ihr dann gespannt zuhöre. Sie gab an, dass Museen hinsichtlich der Funktion Früheres zu bewahren und für die nächsten Generationen zugänglich zu machen, für sie interessant seien. Sie gab an Geschichte deshalb wichtig zu empfinden, weil das Wissen gegenwärtig genutzt werden könne, um Rassismus, Diktaturen oder das Sterben von Menschen zu verhindern. Als besondere Interessensbereiche zeichneten sich bei ihr der Nationalsozialismus und frauenbezogene Themen ab. Sie erinnerte sich besonders an Lotte Freiberg und daran, dass diese ein Symbol zur Kennzeichnung tragen musste. Auch die Geschichte von Mehmet Emir blieb ihr im Gedächtnis und so beschrieb sie die eingeschränkte Wohnsituation und die Diskrepanz zwischen der Realität und der Darstellung Österreichs.

Ein großes Thema im Interview war auch die Staatsbürgerschaft und die Einbürgerungspro-

zesse, die die Interviewpartnerin kritisierte. Weitere Kritik übte sie auch an dem heutigen und vergangenen gesellschaftlichen Verhältnis zwischen Mann und Frau. Dies bezog sie auf gegenwärtige Phänomene, in dem sie darüber sprach, dass es auch heute beispielsweise in ihrem Herkunftsland und ihrer Familie solche Strukturen noch gebe. Dieser Abschnitt ist der längste im ganzen Interview und zeigt die Relevanz des Themas für die Interviewpartnerin. Sie beschrieb, dass sie dankbar sei, dass ihre Eltern nicht so denken. Diese Dankbarkeit sprach sie auch gegenüber den Frauen aus, die dafür gekämpft hatten, dass die Bedingungen heute so sind, wie sie sind. Sie vermerkte, dass sie auf diese Frauen stolz sei.

Hinsichtlich ihrer Assoziationen mit Österreich gab sie an, am Anfang ein Bild von Europa ausgewählt zu haben. Sie verwies im Gespräch jedoch direkt auf ein anderes Bild, dass eine Vermittlerin ausgewählt hatte. Dieses repräsentierte Regeln in Österreich. Diese Assoziation fand die Interviewte sehr passend und kommentierte, dass sie die Regeln in Österreich gut, aber manchmal auch nicht so gut finde. Als langweilig empfand sie die am Anfang durchgeführte Übung mit den Bildassoziationen, besonders interessant fand sie Informationen zu erhalten, die sie vorher noch nicht wusste.

Des Weiteren äußerte sich die Interviewte über das Museum an sich, das sie als neu beschrieb und dabei den Kontrast als besonders „cool“ (T9. 48) empfand, dass es alte Gegenstände in einem neuen Gebäude zu sehen gab. Sie führte hier auch an, dass sie es als wichtig empfand, dass die Vermittler*innen gut gekleidet waren, da sie etwa Jogginghosen als respektlos und komisch empfunden hätte.

Im Gespräch sprach die Interviewte auch davon, mit ihren Eltern ins Museum gehen zu wollen. In diesem Zusammenhang merkte sie an, dass sie das tun könne, weil die Erklärungen auch an den Objekten angebracht seien und so nicht extra ein*e Vermittler*in die Inhalte näherbringen müsse. Dieser Bezug zur Familie zeigte sich auch bei der Frage, ob der Work-Shop die Interviewpartnerin im Nachhinein beschäftigt habe. Sie erzählte, dass sie ihrem Vater von dem Judenstern als Symbol erzählt habe und dieser sehr schockiert reagiert habe. Sie habe des Weiteren mit einer Freundin über dieses Thema gesprochen und auch darüber, wieso dies in der Vergangenheit geschehen sei. Sie gab auch an, dass es sie überrascht habe, wie Hitler an die Macht gekommen sei, da dieser so viel Leid gebracht habe. Auch auf die Frage nach dem Einfluss des Work-Shops auf ihr Bild von Geschichte antwortete sie, dass es sie traurig mache, an alle Menschen zu denken, die Derartiges durchmachen mussten und müssen. Sie fügte jedoch auch hinzu, dass es gut sei, diese Dinge zu wissen, um es beispielsweise den eigenen Kindern in der Zukunft weitererzählen zu können.

Auf die Frage, wem sie diese Museen empfehlen würde, antwortete sie, dass ihre Eltern

das HdGÖ besuchen sollten. Sie merkte dann an, dass sie generell jedem raten würde, ins HdGÖ zu gehen, da dieses interessanter als beispielsweise das Leopoldsmuseum sei. Als Verbesserungsvorschlag für den Work-Shop schlug sie vor, dass die Anfangsaktivität mit den Bildassoziationen nicht im Sitzen, sondern bewegter und animierender gestaltet werden solle. Das Auffällige an diesem Interview ist, wie viel Kritik und persönlichen Bezug die Interviewpartnerin in das Gespräch brachte. Auch mit Blick auf die Abbildung 4.5 zeigen sich die kulturreflexiven Prozesse, die bei der Interviewpartnerin vor allem in Form von Macht-/Systemkritik und Gegenwartsbezügen auftraten.

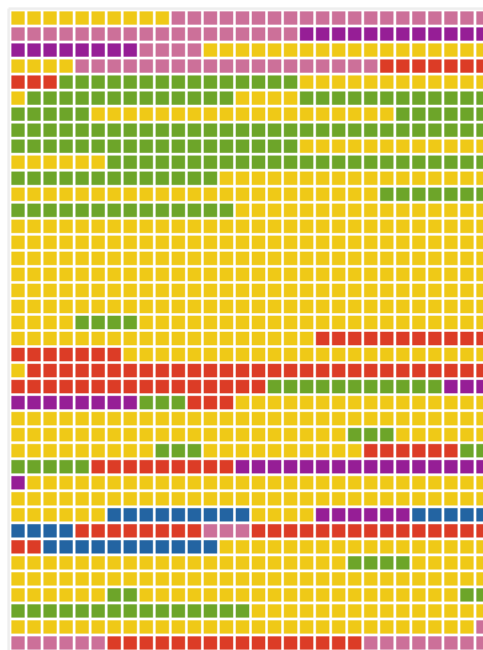


Abbildung 4.5.: Kodierung T9 (Quelle: (VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, 2022))

Beinahe zu jedem Thema, von dem sie erzählte, positionierte sie sich und gliederte das Historische in die Gegenwart ein. Demnach war dieses Interview stark von emotionalen Bewertungen geprägt, die mit einer Macht-/Gesellschaftskritik einher gingen. Dies zeigt auch, wie wichtig die emotionale Komponente beim kulturreflexiven Lernen ist. Emotionen werden ausgelöst, indem etwas im eigenen Leben nachvollziehbar wird. Kulturreflexives Lernen muss demnach immer individuelle Zuordenbarkeit anstreben.

Weiser (2017, S. 102) schreibt über diesen Prozess, sich selbst im Museum wiederzufinden so, dass das in der Ausstellung Vorgefundene in die eigene Zeitleiste eingegliedert wird, wo es zu einem Aushandlungsprozess zwischen der eigenen Lebensgeschichte und dem Dargestellten kommt. Auch durch Austausch komme es nach Weiser zu einer Rekonfiguration des Gedachten im Sinne einer Identifikation mit dem vorgefundenen Narrativ (Weiser, 2017, S. 102). Bei der Interviewpartnerin wird dies besonders daran deutlich, dass beispielsweise ihr

Leben und die Möglichkeiten, die sie gegenwärtig hat, als direktes Ergebnis der Kämpfe der dargestellten Frauen im Museum gesehen wurde. Was diese Interviewpartnerin zusätzlich von der Mehrheit der anderen auszeichnet, ist ihr empathisches Mitgefühl, dass sich immer wieder im Interview in Hinblick auf historische Figuren zeigte. Diese Empathie wurde auch bei einem anderen Interviewpartner deutlich. Auffallend ist, dass diese beiden Interviewpartner*innen jene Interviewten darstellten, die sich am meisten macht-/systemkritisch äußerten. Empathie und Einfühlungsvermögen können hier tendenziell als treibende Faktoren für Kritikfähigkeit gesehen werden. Für diese Interviewpartnerin wurde das Museum HdGÖ zu einem *embodied reflective place* (Neuhäuser, 2020, S. 13), in dem eine emotionale Reflexion ausgelöst wurde. Hinsichtlich eines Austauschs zeigte sich bei diesem Interview insbesondere die Beziehung der Interviewten mit ihren Eltern, besonders mit ihrem Vater, als wesentlich. Der Austausch mit ihm und die Freude, die beschrieben wurde, ihm neue Informationen mitzuteilen, prägte auch das Interesse der Interviewpartnerin. Die Unterhaltung mit ihm schien auch in Bezug auf ihre Reflexion ein wichtiger Bestandteil ihres Lernprozesses zu sein.

Ein ebenfalls auffälliger Aspekt war ihre Assoziation mit Museen in Hinblick auf die Kleidung. Dies impliziert eine Erwartungshaltung, die einen gewissen Umgang und ein gewisses Auftreten im Museum nahelegt. In diesem Sinne kann eine Brücke in Bezug auf kulturelles/soziales Kapital zu Interview T5 geschlagen werden, da die Interviewte in diesem Gespräch von einem gewissen Habitus im Museum ausging. Unterstützt wird diese Interpretation damit, dass die Interviewpartnerin angab, dass sie mit ihren Eltern eher nur die Objekte ansehen und keinen Work-Shop besuchen würde. Interessant wäre hier zu wissen, warum dies so eingestuft wurde und welche Rolle die Erwartungen und Erfahrungen vor allem in Bezug auf den Habitus, der mit dem Museum verbunden wird, einnimmt.

Gleichzeitig war dieses Interview interessant, weil die Befragte entgegen der gängigen Antwort, Geschichte zu wissen sei wesentlich für das Leben in einem Land, sich selbst als nicht verpflichtet in diesem Bereich sah. Sie beschreibt, dass sie die Geschichte Österreichs nicht kennen *muss*, aber spricht am Ende des Interview davon, dass alle ein wenig Geschichte kennen *sollten*. Vor allem auch in Bezug darauf, wie machtkritisch die Interviewte agierte, ist diese Einstellung sehr erkenntnisreich.

4.2.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse nun zuerst in Form einer übergeordneten Fallübersicht und dann durch eine Einzelfallanalyse betrachtet wurden, sollen die daraus gewonnen Erkenntnisse

hinsichtlich der Forschungsfrage dargestellt und zusammengefasst werden.

Ausgangspunkt dieser Arbeit war es, zu analysieren, welche Auswirkungen die Teilnahme von DaZ-Lernenden an geschichtlichen Work-Shops im Museum *Haus der Geschichte Österreich* in Bezug auf die Zielsetzungen des kulturreflexiven Lernens hat. Konkreter wurde angenommen, dass die Work-Shops ermächtigend wirken, Machtkritik fördern und zu mehr Handlungsspielräumen und Partizipation beitragen. Die Beantwortung der Frage und die Überprüfung dieser Annahmen verläuft anhand von neun Auswirkungen, die der Work-Shop im HdGÖ den Ergebnissen der Interviews zufolge haben kann:

Der Work-Shop kann das Wissen in Bezug auf die österreichische Vergangenheit auf multiperspektivische Weise erweitern.

Es wurde in den Interviews deutlich, dass die Interviewpartner*innen nach den Work-Shops neues Wissen über die Vergangenheit Österreichs erwerben konnten. Besonders in Erinnerung blieben dabei Perspektiven darauf, dass auch Österreich eine schwierige und auch problematische Vergangenheit hatte und nicht immer so war, wie es heute scheint. Dabei wurde auch die Rolle von etwa ‚Gastarbeiter*innen‘ besonders erinnert, und so das Narrativ des Aufbaus Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg aus einer neuen Perspektive verinnerlicht. Damit konnte dem Ziel, heterogene, multiperspektivische Realitäten zu präsentieren und so zu einer geschichtswissenschaftlich akkurateren Darstellung der historischen Gewordenheit etwa Österreichs nachgekommen werden. Migration wurde dadurch als ein essenzieller Teil in der Geschichte Österreichs sichtbar gemacht, was den Prinzipien des kulturreflexiven Lernens entspricht und auch als Ziel der kritischen Museumsvermittlung des HdGÖs genannt werden kann. Durch die Erweiterung der Perspektive auf beispielsweise Österreich kann auch eine Identifikation mit Österreich bestärkt werden.

Das Wissen um Geschichte, das in den Work-Shops vermittelt wird, kann das Gefühl der Zugehörigkeit und der Identifikation mit Österreich fördern.

Durch die bewusste Repräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in der österreichischen Geschichte sowie der Fokus auf komplexe und multidimensionale Gesellschaftstrukturen wird eine Identifikation und das Wiederfinden der eigenen Lebenrealität im Museum gefördert. Da Geschichte so stark mit nationaler Identität in den Interviews in Verbindung gebracht wurde, wurde von den Interviewpartner*innen teilweise das Erwerben von historischem Wissen als Weg gesehen, einer Pflicht nachzugehen, die es um in Österreich zu leben, nachzukommen gilt. Dies zeigt sich auch etwa darin, dass es als Verantwortung der Personen, die in Österreich leben, gesehen wird, österreichische Geschichte zu lernen. Ein Interviewpartner sah dabei dezidiert den Nutzen des Work-Shops darin, historisches

Wissen für die Staatsbürgerschaftsprüfung anzueignen. Diese geäußerte Funktion macht die omnipräsente Realität dieses Interviewpartners deutlich, die von den Anforderungen des Einbürgerungsprozesses bestimmt ist. Daher darf auch dieser Aspekt nicht ausgeklammert werden. Diese Funktion des Work-Shops sollte unbedingt bei der Geschichtsvermittlung mitgedacht und umso mehr, eine Dekonstruktion von nationalen Narrativen verfolgt werden. Zugleich muss sich ein nationales Geschichtsmuseum der Verantwortung bewusst sein, die sie auch in Bezug auf diese Funktion einnimmt und verstärkt eine multiperspektivische, machtkritische Vermittlung anstreben.

Der Work-Shop kann ein Umdenken bezüglich eigener Denkstrukturen ermöglichen und so die Wahrnehmung von Unhinterfragtem ändern.

Durch die Konfrontation der Interviewteilnehmer*innen mit ihren Assoziationen zu Österreich kam es zu einer Bewusstmachung der eigenen Denkstrukturen. Zumeist waren diese in der eigenen Lebensrealität verortet und umfassten Erfahrungen, die in Österreich gemacht wurden. Durch den Work-Shops wurde bei vielen der Interviewpartner*innen ein Denkprozess und eine Reflexion eingeleitet, die dazu führten, dass sie im Interview eine neue Bedeutung und Antwort für die Frage, was Österreich für sie sei, generierten. Die neuen Konnotationen waren oft mit der eigenen Position in Österreich verbunden, gingen mit Kulturfunden einher oder eröffneten Räume für Kritik an den Umgangsformen und Strukturen in Österreich. Die Interviews konnten zeigen, dass die Interviewpartner*innen durch die Teilnahme über ihre eigenen Meinungen und Assoziationen nachdachten und diese in einen gesellschaftlichen Kontext setzten.

Der Work-Shop kann durch historische Inhalte dazu anregen, gegenwärtige und vergangene Bedingungen miteinander zu verbinden.

Durch die Distanz der Geschichte konnte ein Raum eröffnet werden, in dem Strukturen aus der Vergangenheit in der Gegenwart wiedergefunden wurden. Die Vermittlung bot damit die geeigneten Themen, die auf die eigene Situation oder die Gesellschaft bezogen wurden. Dies geschah vor allem durch das Thema Frauen und Arbeit, aber auch durch den Nationalsozialismus und Rassismus. Es wurden ähnliche Mechanismen und Strukturen erkannt und in der Gegenwart oder in der eigenen Lebensrealität wiedergefunden. Dieser Bezug zur Gegenwart kann als Voraussetzung verstanden werden, um Relevanz in den präsentierten Inhalten für sich selbst zu erkennen oder auch auf individueller oder gesellschaftlicher Basis zu kritisieren.

Der Work-Shop kann durch die dargestellten historischen Ereignisse Kritik an diskriminierenden Machtstrukturen und Regierungen auslösen.

Auf verschiedenen Ebenen wurde im Interview Kritik geübt, insbesondere durch die The-

matisierung des Nationalsozialismus und migrations- und frauenbezogenen Themen. Kritik wurde dabei vor allem gegen diskriminierende Machtstrukturen und Regierungen geäußert, die vereinzelt auch auf die eigene Person bezogen wurde. In diesem Sinne kann die Tendenz dahingehend gesehen werden, dass die Work-Shops das Potenzial haben, Machtkritik zu fördern. Diese Machtkritik wurde vor allem mit einer emotionalen Betroffenheit und Reaktion begleitet, was auf die Relevanz affektiver Lernprozesse, die die Bezugsetzung von Inhalten zur eigenen Lebensrealität zum Ziel haben, hindeutet. Beispiele hierfür sind, dass nach den Work-Shops die Einschränkung der politischen Teilhabe durch die Staatsbürgerschaft kritisiert oder auch die gegenwärtige Situation von Frauen in Bezug auf Care-Arbeit negativ bewertet wurde. Vor allem emotionale Bezüge und gegenwärtige Verortungen schienen die Kritik zu verstärken und insbesondere auch in Hinblick auf Österreich zu ermöglichen.

Der Work-Shop macht Strukturen und Wege der Meinungsäußerung und der Gegenwehr in der Gesellschaft sichtbar.

Durch die historischen Inhalte werden Situationen aufgezeigt, in denen in Form von Demonstrationen, individuellem Widerstand oder bewusster zur Wehr Setzung emanzipatorische Momente deutlich wurden. Vor allem durch das Lichtermeer und die Geschichte der Jüdin Lotte Freiberg wurden diese Handlungsmöglichkeiten den Interviewpartner*innen bewusst gemacht. Durch individuelle Erfolgsgeschichten, auch beispielsweise jener von Conchita Wurst, wurde Bewunderung für den Umgang von Kollektiven und Individuen in schwierigen Situationen erzeugt. Hier wurde auch die Frage in den Raum gestellt, wie diese Handlungsmöglichkeiten umgesetzt werden können, was als Ausdruck eines Reflexionsprozess gesehen werden kann.

Der Work-Shop kann aufzeigen, dass individueller Handlungsspielraum historisch möglich war und dadurch auch in der Gegenwart für Individuen möglich ist.

In den Interviews wurde auch sichtbar, dass die Interviewpartner*innen diese Erfolgsgeschichten auch als relevant für ihr eigenes Handeln sehen. So wurde von einem Vorbildcharakter gesprochen, der diesen Personen innewohnt. Aber auch auf Makroebene wurde die Geschichte als Hilfsmittel porträtiert, mit dem eine bessere Zukunft erreicht werden könnte. Die Interviewpartner*innen gaben an, dass sie glauben, dass durch das Lernen von dem, was früher geschah, geändert werden kann, was in der Zukunft geschieht. Die Geschichte helfe dabei, die richtigen Entscheidungen zu treffen und könne zur Weiterentwicklung der eigenen Person herangezogen werden. Die historischen Quellen für die Handlungsspielräume, die auf verschiedene Weise kreiert wurden, wurden hierbei als Inspiration für das eigene Denken und Handeln verstanden.

Die historischen Inhalte im Museum können als Beispiele für sowohl positive als auch negative Ereignisse fungieren, die herangezogen werden können, um auf individueller als auch gesamtgesellschaftlicher Ebene bessere Entscheidungen zu treffen.

Durch das Lernen von Geschichte, so die Interviewteilnehmer*innen, können Handlungsweisen, Entscheidungen und Geschehnisse aus der Vergangenheit analysiert werden und wie kulturelle Tools für die Gegenwart eingesetzt werden. Die Geschichte wird so als kultureller Werkzeugkasten voller Möglichkeiten gesehen. Die Erfahrungen der Vergangenheit zeigen in diesem Sinne auf, wie gehandelt werden kann und welche Konsequenzen sich daraus ergaben. Diese Ansicht der Interviewpartner*innen deutet einen ermächtigenden Charakter der Work-Shops an, der zumindest aus Perspektive der Interviewpartner*innen Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Die Work-Shops können Anreiz geben, sich mit anderen Personen über historische Inhalte machtkritisch zu unterhalten, eigenes Wissen zu erweitern und an kulturellen Angeboten teilzuhaben.

Die Frage danach, ob durch die Work-Shops Handlungsspielraum erweitert und gesellschaftliche Partizipation eröffnet werden kann, ist durch die hier durchgeführte Forschungen nicht zur Gänze beantwortbar. Es kann jedoch gesagt werden, dass die Interviewpartner*innen selbst dieses Potenzial in den Work-Shops und vor allem in der Geschichte sehen. Es ergaben sich jedoch auch einige Handlungen, die sich direkt aus den Work-Shops ableiten lassen. Die dominanteste, die sich bei fast allen Interviewpartner*innen zeigte, ist dabei das Aufsuchen von Gesprächen. Die Work-Shops lösten das Bedürfnis aus, mit anderen Personen über das Erlebte zu sprechen. Zumeist wurden genau jene Themen besprochen, die persönlich am relevantesten erschienen oder wo Kritik verübt wurde. Dieser Austausch ermöglichte also die Weitergabe des Wahrgenommenen, so wie es auch die Funktion von Museen laut Interviewpartner*innen sei. Die vermittelten Inhalte verbreiteten sich so und wurden auch als Anlass gesehen, selbst öfter oder mit anderen das Museum zu besuchen. In diesem Sinne kann gesagt werden, dass die Work-Shops einen Anstoß geben können, sich an kulturellen Angeboten zu beteiligen und/oder andere dafür zu animieren. Außerdem löste der Work-Shop bei zwei der Interviewpartner*innen aus, auch nach dem Work-Shop gewisse Inhalte zu recherchieren und weiterzuverfolgen. Auch hier konnte eine direkte Handlung abgeleitet werden, die zu einer Erweiterung der eigenen Wissensbestände führte.

4.2.4. Implikationen, Ausblick und Forschungsdesiderate

Die Implikationen, die auf Basis der Erkenntnisse für den DaZ-Unterricht entstehen, können auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden.

Zunächst konnte das Forschungsprojekt klar aufzeigen, welches Potenzial der Integration historischer Inhalte im DaZ-Unterricht zukommt. Nicht nur kann durch eine geschichtsdidaktische Vermittlung den Zielen des kulturreflexiven Lernens nachgekommen werden, sondern es zeigt sich auch ein besonderer Mehrwert in Bezug auf die DaZ-Lernenden selbst. Geschichte wird als ein Themenfeld gesehen, das fast alle Interviewpartner*innen als relevant ansehen. Diese Relevanz erschöpft sich nicht nur daraus, dass dem historischen Lernen ein besonderes Veränderungspotenzial zugesprochen wird, sondern sehen die Interviewpartner*innen nationale Geschichte auch als wichtig, um sich gesellschaftlich zu positionieren bzw. um die eigene Position zu ändern. Auch mit Blick auf die von staatlicher Seite geforderte Reproduktion historischer ‚Fakten‘, sollte eine dekonstruktivistische, multiperspektivische und machtkritische Geschichtsvermittlung als fester Bestandteil des kulturellen Lernens im DaZ-Unterricht forciert werden.

Ein Zugang zu einer derartigen Geschichtsvermittlung kann in den Work-Shops für DaZ-Sprechende des HdGÖs gesehen werden. Das Forschungsprojekt zeigte, dass sowohl die thematische Ausrichtung als auch die behandelten Themen bei den DaZ-Lernenden jene kulturreflexive Lernprozesse auslösen, die auch den Prinzipien des kulturellen Lernens im DaZ-Bereich entsprechen. Der Fokus auf Österreich und die gleichzeitige Infragestellung der gängigen Narrative bzw. der persönlichen Assoziationen der Teilnehmer*innen ermöglichte bei vielen Interviewpartner*innen eine kritische Reflexion, die Gegenwartsbezüge, persönliche Anknüpfungspunkten und machtkritische Perspektiven zur Folge hatte. Zusätzlich gaben die Interviewpartner*innen nicht nur der generellen Erfahrung als schönes Erlebnis einen Wert, doch es ist auch hier von gesamtgesellschaftlicher Perspektive ein Potenzial klar gegeben. Im Sinne kultureller Teilhabe ist es wesentlich auch DaZ-Lernenden diese Art kultureller Angebote zugänglich zu machen, wodurch den Work-Shops des HdGÖ ein noch größerer Mehrwert zukommt.

In Bezug darauf, wie diese Work-Shops noch gezielter auf die Besucher*innengruppe eingehen könnten, seien an dieser Stelle einige Anhaltspunkte, die aus dem Forschungsprojekt hervorgingen, zu nennen. Vor allem der sprachliche Aspekte zeigte sich teilweise als hinderlich in der Aufnahme der Informationen im Museum. Dies zeigt die Notwendigkeit sprachbewusste Angebote noch weiter auszubauen und auch Kulturvermittler*innen in diesen

Bereich noch weiter zu integrieren. Diese Forderungen kann nicht nur auf das HdGÖ, sondern auf kulturelle Angebote im Gesamten ausgesprochen werden und sollte noch stärker Eingang in Vermittlungskonzepte finden. Es wurde ebenfalls deutlich, dass die Interviewpartner*innen für Objekte eine besondere Faszination entwickelten und diese daher im Zentrum der Vermittlung positioniert werden könnten. Die Interviewpartner*innen gaben weiters an, dass die Multimodalität in Museen besonders anregend empfunden wurde. Auch dieser Aspekt könnte daher noch weiter forciert und in den Work-Shop integriert werden. Zuletzt wurde bei den Interviewpartner*innen deutlich, dass ein Bedürfnis besteht, selbst explorativ Objekte im Museum zu erkunden, zu interpretieren und zu entdecken. Diesem Aspekt könnte im Work-Shop mehr Zeit eingeräumt und die Erklärungen hingegen gekürzt werden.

Klar zu erkennen war zusätzlich die Notwendigkeit, Museumsbesuche wie diese nachzubereiten beziehungsweise einen Austausch zu ermöglichen. Es zeigte sich ein Bedürfnis, die wahrgenommenen Inhalte mit anderen zu diskutieren und sich über das Erlebte zu unterhalten. Dieser Prozess kann auch als wesentlicher Bestandteil des kulturellen Lernens verstanden werden. Auch das kulturelle Lernen im DaZ-Unterricht sollte auf diesen Aspekt besonderen Wert legen. Zusätzlich stellen die emotionale Komponente des Lernens und der Umgang mit Trauma bei DaZ-Lernenden im Museum weitere Forschungsrichtungen, die vertieft werden sollten, dar.

Ausgehend von diesen Implikationen ergeben sich einige neue Fragen, die Antworten bedürfen. Wie bereits vermerkt, konnte über die tatsächliche Performanz, die durch diese Work-Shops ausgelöst wurde, nur wenig Auskunft gegeben werden. Es sind hierfür eventuell andere Methoden notwendig, die möglicherweise in Richtung *Action-Research* und/ oder ethnographischer Methoden gehen könnten, und die die veränderten Praktiken fokussieren. Diese Forschung wäre besonders wichtig, um auch den gesellschaftlichen Auswirkungen kulturellen Lernens nachzugehen und die empirische Kulturforschung weiterzuentwickeln. In diesem Sinne konnten durch die qualitativen Interviews auch die mentalen Prozesse der Interviewpartner*innen nur bedingt erforscht werden. Zwar konnten Phasen des Lernens festgemacht werden, doch wäre noch weitere Forschung, die darauf abzielt, die Interdependenzen dieser Phasen und die mentalen Prozesse dahinter zu analysieren, von besonderer Bedeutung. In diesem Kontext wäre weitere empirische Forschung notwendig und wichtig, um die Mechanismen des kulturellen Lernens noch präziser zu analysieren.

In dieser Arbeit wurden bereits einige Hinweise auf Hemmungen, Störfaktoren und Schwierigkeiten, die sich beim kulturellen Lernen im HdGÖ ergaben, präsentiert. Im Anschluss daran sollten noch tiefere Auseinandersetzungen mit diesen potenziellen Problemquellen

folgen, die den Blick nicht nur auf die Work-Shops richten, sondern auch gesamtgesellschaftlich fragen, wie der Zugang zu kulturellen Angeboten für DaZ-Lernende eröffnet werden kann. Dadurch kann auch auf politischer Ebene erfasst werden, welche strukturellen Mechanismen ausschlaggebend für Ungleichheiten in kultureller Partizipation bestehen, um diesen in einem zweiten Schritt entgegenzuwirken. Zusätzlich wäre eine Überprüfung der hier qualitativ erarbeiteten Tendenzen auf quantitativer Ebene wünschenswert. Die im vorigen Kapitel dargelegten Auswirkungen *können* die Work-Shops haben, doch ist dieser Effekt nicht notwendigerweise gegeben. Da es sich hier hinsichtlich des Alters und auch in Bezug auf das Interesse für Geschichte um eine relativ homogene Gruppe handelte, wäre eine Erweiterung der Zielgruppe in diesem Sinne erstrebenswert. So könnte ein noch differenzierteres Bild erstellt werden, das nicht nur einen idealtypischen Prozess fokussiert, sondern auch die Hemmungen, Abbrüche und Hindernisse eines kulturellen Lernens im Museum bei DaZ-Lernenden in den Vordergrund stellt.

5. Conclusio

Inmitten des DaZ-Unterrichts, so konnte diese Arbeit zeigen, ist Platz für Geschichtsvermittlung im Museum. Dieses Forschungsprojekt hatte das Ziel, die Auswirkungen und die Potenziale geschichtsdidaktischer Kulturvermittlung im Museum im Sinne des kulturreflexiven Lernens zu analysieren. Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurde die Arbeit in drei Teile geteilt, die sich auf den theoretischen und den gesellschaftlichen Rahmen sowie den empirischen Forschungsbericht beliefen.

Zunächst wurde ein interdisziplinärer Rahmen präsentiert, der Theorien, Ansätze und Konzepte miteinander verband, um so das Forschungsprojekt in den Forschungsstand einzubetten. Zu Beginn wurde in Kapitel 2.1 auf Deutsch als Zweitsprache und Migration eingegangen. Hier wurde der Zusammenhang von Migration und gesellschaftlichen Klassifizierungsprozessen hergestellt und Deutsch als Zweitsprache in diesem Spannungsfeld positioniert. Es wurde gezeigt, dass Personen, die als ‚mit Migrationshintergrund‘ auf nationaler Ebene klassifiziert werden, Zielscheiben diskursiver Fremdzuschreibungen werden und sich in Strukturen eines gewissen Migrationsregimes wiederfinden. Diese Strukturen wirken sich sowohl auf die Personen selbst als auch auf die Sprache, die sie sprechen aus, wodurch sie auch im DaZ-Unterricht adressiert werden müssen.

Mit der Migrationsgesellschaft als Ausgangspunkt wurde daraufhin kulturelles Lernen im DaZ-Unterricht thematisiert (Kapitel 2.2). In diesem Kapitel wurde das Wechselspiel von Macht und Kultur aufgezeigt, das auch die Integration von kulturellem Lernen im DaZ-Kontext weitgehend prägt. Ein Blick auf die verschiedenen Ansätze des kulturellen Lernens führte schlussendlich zum kulturreflexiven Lernen, das als Konzept für diese Arbeit gewählt wurde. Aufgrund seiner Prinzipien und Zielsetzungen, die die gesellschaftliche Teilhabe, Erweiterung der Handlungsmöglichkeit, Förderung von Machtkritik und Dekonstruktion des Selbstverständlichen beinhalten, wurde dieser Ansatz als besonders geeignet für den DaZ-Unterricht und für diese Arbeit eingestuft. In diesem Kontext wurde argumentiert, dass auch geschichtsdidaktische Vermittlung als Möglichkeit des kulturreflexiven Lernens gesehen werden kann.

Als Gemeinsamkeit all dieser Positionen zeichnete sich die Erweiterung des Handlungsspielraums ab, weswegen in Kapitel 2.3 Handlungstheorien in Bezug auf Migration thematisiert wurde. Es wurde ersichtlich, dass Handlungen sowohl von makroperspektivischen Strukturen als auch durch individuelle Praktiken bestimmt werden. Daher wurde auch in dieser Arbeit ein Blick auf die Makrostrukturen in Kapitel 3.1 und ein Blick auf die Mesoebene des Forschungsprojekts in 3.2 geworfen. Auf Makroebene konnte gezeigt werden, dass in allen analysierten Bereich, Arbeitsmarkt, Wohnraum, Bildung sowie politische und kulturelle Teilhabe, einschneidende Ungleichheiten entlang des Differenzmerkmals ‚mit Migrationshintergrund‘ herrschen, die die Lebensrealitäten der Betroffenen nachhaltig beeinflussen. Auf Mesoebene wurde das Museum, vor allem nationale Geschichtsmuseen, als umstrittenes Feld präsentiert, das zwischen Reproduktion und Dekonstruktion von Narrativen und Identitäten verortet ist. Daraufhin wurde argumentiert, dass Pflichtschulabschlusskurse in Österreich aufgrund der hohen Anzahl an Personen mit Deutsch als Zweitsprache und den Deutschkenntnissen, die für den Pflichtschulabschluss gefordert werden, als DaZ-Institutionen gesehen werden können. In beiden Bereichen wurden die involvierten Institutionen, das HdGÖ und das WUK, im Kontext dieser Felder präsentiert.

Schlussendlich wurde auf der Mikroebene dieses Forschungsprojekt positioniert, das in Kapitel 4 hinsichtlich der methodischen Entscheidungen (Kapitel 4.1) sowie der Forschungsergebnisse (Kapitel 4.2) dargelegt wurde. Es handelte sich dabei um qualitative Leitfadeninterviews mit zehn Teilnehmer*innen der Work-Shops, die im HdGÖ zusammen mit DaZ-Expert*innen erstellt wurden. Ausgewertet wurden die Interviews anhand einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022).

Das Forschungsprojekt ergab, dass sich deutliche Tendenzen dahingehend feststellen ließen, dass durch historische Work-Shops im HdGÖ Lernprozesse bei DaZ-Lernenden eingeleitet werden können, die den Zielsetzungen des kulturreflexiven Lernens und des HdGÖs entsprechen. In Bezug auf die Annahmen, die vorab formuliert wurden, zeigte sich, dass es bei den Interviewpartner*innen zu Machtkritik kam und auch von den Teilnehmer*innen selbst ein ermächtigendes Potenzial in den Work-Shops gesehen wurde. In Bezug auf die Eröffnung von Handlungsspielraum und der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe ist anzumerken, dass in dieser Arbeit wenig Einblick in die Praktiken der Interviewpartner*innen, die als Ergebnis des kulturreflexiven Lernens gesehen werden können, ermöglicht werden konnte. Zwar leiteten die Work-Shops direkte Handlungen, wie Gespräche und weitere Recherchen ein, doch war ein Blick auf Praktiken, die durch das kulturreflexive Lernen verändert wurden, nicht umsetzbar. Hier kann eine Grenze dieses Forschungsprojekt aufgezeigt werden, die auch mit

einer Reflexion bezüglich der geeigneten Forschungsmethoden einhergeht. Auch in Bezug auf die mentalen Prozesse des kulturellen Lernens zeigten sich die Interviews nur vereinzelt als aufschlussreich. In Bezug auf diese Bereiche sowie in Hinblick auf kulturelle Teilhabe von DaZ-Lernenden auf gesamtgesellschaftlicher Ebene und der Erforschung von Hindernissen und Störfaktoren des Zugangs und des Lernens können daher Desiderate formuliert werden. Die Erkenntnisse dieser Arbeit können zusammenfassend als ein Appell verstanden werden, die Relevanz von Geschichte im DaZ-Unterricht nicht nur theoretisch zu empfehlen, sondern praktisch umzusetzen. Das Potenzial von Geschichtsmuseen, wie es das HdGÖ ist, muss hierbei auch auf politischer Ebene verstanden und im Kontext von kultureller Teilhabe und Eröffnung von Zugängen in der Migrationsgesellschaft gesehen werden. Nur so kann am Erinnerungsort des Heldenplatzes und in allen kulturellen Diskursen ermöglicht werden, dass das konstruierte Narrativ einer homogenen Nation mit der historischen und lebensweltlichen Wirklichkeit einer vielfältigen, heterogenen Migrationsgesellschaft auf allen Ebenen der Gesellschaft ersetzt wird.

A. Literaturverzeichnis

- Aigner, P. (2017). *Migrationssozologie: Eine Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Alavi, B. & Henke-Bockschatz, G. (2004). *Migration und Fremdverstehen : Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft* (1. Aufl.). Schulz-Kirchner.
- Anderson, B. (2016). *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism* (Revised edition.). Verso.
- Arslan, E. & Bozay, K. (2016). *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Assmann, A. (2019). Wer braucht Kultur? Und wer nicht? Vom Nutzen und Nachteil eines Begriffs. In C. F. Gethmann & F. W. Graf (Hrsg.), *Identität - Hass - Kultur* (S. 109–143). Wallstein Verlag.
- Bakewell, O. (2010). Some Reflections on Structure and Agency in Migration Theory. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1689–1708. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489382>
- Bauer, J. P., Körber, A. & Meyer-Hamme, J. (2016). *Geschichtslernen - Innovationen und Reflexionen: Geschichtsdidaktik Im Spannungsfeld Von Theoretischen Zuspitzungen, Empirischen Erkundungen, Normativen Überlegungen und Pragmatischen Wendungen. Festschrift Für Bodo Von Borries* (Bd. 54). Centaurus Verlags-GmbH Co. KG.
- Baumann, B. (2018). *Sprach- und kulturellexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Frank; Timme,
- Blommaert, J. (2020). *Ethnographic fieldwork : a beginner's guide /* (Second edition..). Multilingual Matters,
- Bonß, W. (2014). *Handlungstheorie : : Eine Einführung* (1. Aufl.). transcript-Verlag,
- Bourdieu, P. (1983). Soziale Ungleichheiten. Schwartz.
- Bourdieu, P. (1997). Über die symbolische Macht. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 8(4), 556–564.
- Breuer, M. E. H., Ludwig Maximilian; Seltmann. (2018). Germanistik Digital : Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft. facultas.
- Budde, M. (2017). *DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf : 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016*. Universitätsverlag Göttingen.
- Budde, M. & Michalak, M. (2021). Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache. In M. Döll & M. Michalak (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung* (S. 31–55). Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022a). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022b). *Kultur:Bildung*. Verfügbar 16. Juli 2022 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung/kulturbildung.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022c). *Kunst- und Kulturvermittlung*. Verfügbar 16. Juli 2022 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/kulturvermittlung.html>
- Büro trafo.K & Jaschke, K. (2017). ...Denken ohne Geländer - Strategisches Grundlagenpapier Geschichtsvermittlung für das Haus der Geschichte Österreich.
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 256–269). Narr Francke Attempto.
- Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 7–23). Narr Francke Attempto.
- Clemens, M. (2013). Pierre Bourdieu (1930—2002), "Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft" (1979). *KulturPoetik*, 13(1), 105–111. <http://www.jstor.org/stable/23608425>
- Crane, S. A. (1997). Memory, Distortion, and History in the Museum. *History and theory*, 36(4), 44–63.
- das WUK. (n. d.). *WUK BILDUNG UND BERATUNG*. Verfügbar 14. Juli 2022 unter <https://www.wuk.at/das-wuk/>
- das WUK. (1994). WUK Leitbild beschlossen auf der Generalversammlung im Dezember 1994.
- das WUK. (2019). STATUTEN WUK – VEREIN ZUR SCHAFFUNG OFFENER KULTUR- UND WERKSTÄTTENHÄUSER.
- das WUK. (2022). *WUK MPower Pflichtschulabschlusskurse für Jugendliche und junge Erwachsene*. Verfügbar 20. Juni 2022 unter <https://www.wuk.at/angebot/bildung-und-beratung/mpower/>
- Dirim, İ. (2017). Forschungsförderung im Bereich »Deutsch als Zweitsprache« in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), 29–37.
- Expertenrat für Integration. (2021). *Integration im Kontext der Coronapandemie Integrationsbericht 2021*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html>
- Fornoff, R. (2017). Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ. In L. Di Venanzio, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *DaZu und DaFür - Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf : 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016* (S. 53–67). Universitätsverlag Göttingen.
- Fornoff, R. (2021). Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 321–339). J.B. Metzler.
- Foucault, M. (2014). Subjekt und Macht. In F. Adloff & S. Büttner (Hrsg.), *Kulturosoziologie : klassische Texte - aktuelle Debatten ; ein Reader* (S. 428–442). Campus-Verl.
- Goeke, S. (2014). The Multinational Working Class? Political Activism and Labour Migration in West Germany During the 1960s and 1970s. *Journal of contemporary history*, 49(1), 160–182.
- Gritschke, C. (2016). Geschichtsvermittlung und historische Gerechtigkeit: Überlegungen zu Flucht, Asyl und postkolonial informierter Globalgeschichte im Museum. *Geflüchtete und Kulturelle Bildung* (S. 225–236). transcript Verlag.

- Hallet, W. (2022). Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht, kultur, theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 3–31). Springer-Verlag.
- Han, P. (2016). *Soziologie der Migration : Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (4., unveränderte Auflage.). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Harr, A.-K. (2018). *Deutsch als Zweitsprache : Migration - Spracherwerb - Unterricht*. J.B. Metzler Verlag.
- Heinemann, A. M. (2015). Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten »kulturellen Lernens« im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31(2), 75–83.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2021). Wege der Geschichtsdidaktik. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften : ÖZG*, 32(2), 7–12.
- Hepp, A., Krotz, F. & Thomas, T. (2009). *Schlüsselwerke der Cultural Studies* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Hofer-Robinson, M. (2018). Wozu Werte? Zum neuen Aspekt im österreichischen Integrationsdiskurs. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34(1), 10–20.
- Hoheneder, I. & Tonsern, C. (2018). Der Test zum »Werte- und Orientierungswissen« als Teil der Integrationsprüfung: landeskundliche und testtheoretische Aspekte. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34(1), 21–36.
- Huber, C. & Luhmann, L. (2016). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten : ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. *Auswertung Qualitativer Daten* (S. 230–245). Verlag Julius Klinkhardt.
- Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. (2022). Einverständniserklärung.
- Jansen, J. & Thünemann, H. (2016, Oktober). *Leitfaden Geschichtsdidaktik. Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin*. <https://www.historicum-estudies.net/etutorials/leitfaden-geschichtsdidaktik/geschichtsdidaktik-als-wissenschaftsdisziplin/>
- Jenewein, F. (2014). Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses. Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung": Konkrete Bildungsmaßnahmen in Tirol im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung". *Magazin erwachsenenbildung.at*, (21), 04/1–7.
- Keller, M. (2021). Diskussion: Das Haus der Geschichte Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften : ÖZG*, 31(3), 214–231.
- Kögler, H.-H., Pechriggl, A. & Winter, R. (2018). Einleitung: Das Enigma von Agency: Macht, Widerstand, Reflexivität. <https://doi.org/10.14361/9783839440124-001>
- König, L. & Freitag-Hild, B. (2022). Wie lässt sich ein aktuelles Verständnis von Kultur methodisch-didaktisch umsetzen? Einführung in das Panel ,Wie? In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht, kultur, theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 3–31). Springer-Verlag.
- König, L., Schädlich, B. & Surkamp, C. (2022). unterricht, kultur, theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken: Zur Einführung in den Sammelband. In L. König, B. Schädlich & C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht, kultur, theorie : Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 3–31). Springer-Verlag.
- Körber, A. & Meyer-Hamme, J. (2008). Interkulturelle historische Kompetenz? Zum Verhältnis von Interkulturalität und Kompetenzorientierung beim Geschichtslernen. *Geschichtslernen — Innovationen und Reflexionen* (S. 307–334). Centaurus Verlag Media.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten: 3., aktualisierte Aufl.* VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage.). Beltz Verlagsgruppe.
- Landwehr, A. (2011). Foucault und die Ungleichheit Zur Kulturgeschichte des Sozialen. In M. Füssel & T. Weller (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und ständische Gesellschaft : Theorien und Debatten in der Frühneuzeitforschung* (S. 65–84). Klostermann.
- Langer, T. (2017). Geschichtsvermittlung zwischen Tradition und Konstruktivismus. *Info DaF : Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44(5), 621–640.
- Legutke, M. (2016). Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 61–67). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 256–269). Narr Francke Attempto.
- Lenger, A. (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus : Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lindauer, M. (2006). The Critical Museum Visitor. *New Museum Theory and Practice* (S. 201–225). Blackwell Publishing Ltd.
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Es bleibt anders: Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft. *Geflüchtete und Kulturelle Bildung* (S. 101–106). transcript Verlag.
- Metzger, F. (2016a). Inklusion im Museum. www.kopaed.de.
- Metzger, F. (2016b). Kulturelle Vielfalt im Museum. www.kopaed.de.
- Meyer-Hamme, J. (2018). Was heißt „historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (S. 75–92). <https://doi.org/10.14220/9783737008914.75>
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung* (4., überarb. u. erw. Aufl. 2014). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg.
- Moebius, S. (2011). Pierre Bourdieu: Zur Kulturosoziologie und Kritik der symbolischen Gewalt. *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 55–69). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NCH Software. (2022). *Express Scribe* (Version 11).
- Neuhäuser, S. (2020). Coming to Terms with the Past: The Case of the ‘House of Austrian History’ (Haus der Geschichte Österreich) in the Wake of the Rise of Populist Nationalism in Austria. *Modern languages open*, 1(1), 1–18. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.32>
- Nieswand, B. & Drotbohm, H. (2014). *Kultur, Gesellschaft, Migration. : Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (1st ed. 2014..). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS,
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations* (Berkeley, Calif.), (26), 7–24.
- O’Leary, Z. (2021). *The essential guide to doing your research project* (Fourth edition..). SAGE Publications Ltd,
- Österreichischer Nationalrat. (2012). Bundesgesetz über den Erwerb des Pflichtschulabschlusses durch Jugendliche und Erwachsene (Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz) StF: BGBl. I Nr. 72/2012 (NR: GP XXIV RV 1802 AB 1865 S. 166. BR: 8760 AB 8777 S. 812.)
- Pawlak, M. (2018). *Tying micro and macro : what fills up the sociological vacuum?* Peter Lang.

- Petrucci, M. & Wirtz, M. (2007). *Sampling und Stichprobe*. <https://quasus.ph-freiburg.de/sampling-und-stichprobe/>
- Pott, A., Rass, C. & Wolff, F. (2018). *Was Ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime?* Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2022). *Kulturelle Teilhabe*. Verfügbar 16. Juli 2022 unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kulturelle-teilhabe>
- Richter, J., Steidl, A. & Unterwurzacher, A. (2020). editorial: auf neuen wegen, in jede richtung. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften : ÖZG*, 31(1), 7–23.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rose, N. (2015). Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 323–342). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rosenberger, S. (2020). *Integration erwünscht? : Österreichs Integrationspolitik zwischen Fördern, Fordern und Verhindern*. Czernin Verlag.
- Schilling, R. (2021). Die Macht der Objekte. Ordnung und Widerspruch im Museum. *Kontradiktorische Diskurse und Macht im Widerspruch* (S. 53–72). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : eine Einführung* (S. 33–45). Schöningh.
- Schönherr, F., Daniel und Oberhuber. (2019). Kulturelle Beteiligung in Wien.
- Schramm, K. (2016). Forschungsentscheidungen. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 49–59). Narr Francke Attempto.
- Schweiger, H. (2021). Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens. *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 358–375). J.B. Metzler.
- Schweiger, H., Hägi, S. & Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, (52), 3–10.
- Stadt Wien. (2020). *Integrations- und Diversitätsmonitor Wien 2020*. <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/daten-fakten/monitoring.html>
- Statistik Austria. (2019). Kulturstatistik 2017.
- Statistik Austria. (2021). *Statistisches Jahrbuch Zahlen Daten Indikationen 2021*. <https://www.integrationsfonds.at/mediathek/mediathek-publikationen/publikation/migration-und-integration-2021-zahlen-daten-indikatoren-10674/>
- Steiner, M., Pessl, G., Kuschej, H., Egger-Steiner, M. & Metzler, B. (2017). Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung.
- Steiner, M. & Vogtenhuber, S. (2014). Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung.
- Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln [An optional note]. *Kunstpädagogische Positionen*, 4(30), 9–24.
- Steuerungsgruppe der Initiative Erwachsenenbildung. (2017). Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung.
- Stjernström, O. (2004). Theory and migration Towards a framework of migration and human actions. *Cybergeogeo*. <https://doi.org/10.4000/cybergeogeo.3827>

- Swidler, A. (2014). Culture in Action: Symbols and Strategies. In F. Adloff & S. Büttner (Hrsg.), *Kultursociologie : klassische Texte - aktuelle Debatten ; ein Reader* (S. 249–263). Campus-Verl.
- Trautmann, M. (2012). Führen und Auswerten qualitativer Interviews. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen : Grundlagen - Methoden - Anwendung* (S. 218–231). Narr.
- Uhl, H. (2001). Das 'erste Opfer'. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik. *Politikwissenschaft ÖZP*, (1), 19–34. https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/gedenkstatten/Uhl%20Osterreichischer%20Opfermythos.pdf
- Varela, M. d. M. C. (2017). Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. *Flucht* (S. 3–20). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. (2022). *MAXQDA Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2021* (Version 22.0.0). Berlin, Deutschland.
- Weiser, M. E. (2017). *Museum Rhetoric: Building Civic Identity in National Spaces*. Penn State University Press.
- Wieser, P. (2021). *Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2021*. Verfügbar 16. Juli 2022 unter <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrup/periodical/pageview/3792340>
- Winter, R. (2018). Praktiken des Eigensinns und die Emergenz des Politischen. *Enigma Agency* (S. 173–192). transcript Verlag.
- Wirtz, M. (n. d.). *qualitative Rekrutierungsverfahren*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/qualitative-rekrutierungsverfahren>
- Wonisch, R. (2014). Museum und Migration: Einleitung. *Museum und Migration* (S. 9–32). transcript Verlag.

B. Abbildungsverzeichnis

2.1. Übersicht Kapiteleinteilung (Quelle: Eigene Darstellung)	30
2.2. Modell kulturreflexives Lernen (Quelle: Eigene Darstellung)	31
4.1. Phasen der Leitfadeninterviews (Quelle: Eigene Darstellung)	57
4.2. Prozess der Kodierung (Quelle: Eigene Darstellung)	64
4.3. Subcodes <i>Kulturreflexive Prozesse</i> (Quelle: Eigene Darstellung)	74
4.4. Kodierung T5 (Quelle: (VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, 2022))	99
4.5. Kodierung T9 (Quelle: (VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, 2022))	102
C.1. Interviewleitfaden Teil 1 (Quelle: Eigene Darstellung)	126
C.2. Interviewleitfaden Teil 2 (Quelle: Eigene Darstellung)	126
C.3. Hauptkategorien (Quelle: Eigene Darstellung)	128
C.4. Kodierleitfaden <i>Allgemeine und HdGÖ Museumserfahrung</i> (Quelle: Eigene Darstellung)	128
C.5. Kodierleitfaden <i>Erinnerte Themen und Objekte 1</i> (Quelle: Eigene Darstellung)	129
C.6. Kodierleitfaden <i>Erinnerte Themen und Objekte 2</i> (Quelle: Eigene Darstellung)	129
C.7. Kodierleitfaden <i>Kulturreflexive Prozesse 1</i> (Quelle: Eigene Darstellung) . .	130
C.8. Kodierleitfaden <i>Kulturreflexive Prozesse 2</i> (Quelle: Eigene Darstellung) . .	130
C.9. Kodierleitfaden <i>Persönlicher Bezug zur Geschichte</i> (Quelle: Eigene Darstellung)	131
C.10. Kodierleitfaden <i>Positionierung von Museen</i> (Quelle: Eigene Darstellung) .	131

C. Anhang

C.1. Abstrakt

Kulturellem Lernen im DaZ-Unterricht kommt eine wesentliche Rolle zu, da sich DaZ-Lernende aufgrund ihrer Klassifikation als ‚mit Migrationshintergrund‘ in einem gesellschaftlichen Spannungsfeld politischer, symbolischer und kultureller Machtverhältnisse wiederfinden. Kulturreflexives Lernen wird hierbei als Ansatz verstanden, der genau diese Rahmenbedingungen sowie die Eröffnung von Handlungsräumen in ihnen als Ziel innerhalb des DaZ-Unterrichts formuliert. Derzeit fehlt es jedoch an Erforschungen konkreter Umsetzungen dieses Ansatzes im DaZ-Kontext, woran diese Arbeit anknüpft. Ausgangspunkt war dabei die Konzeption von Workshops für DaZ-Sprechende des Museums *Haus der Geschichte Österreich* (HdGÖ). Diese wurden durch das Vermittlungsteam des Museums in Kooperation mit DaZ-Expert*innen des WUKs erstellt und im Zuge dieser Arbeit wissenschaftlich begleitet. Die Schnittstelle dieser Felder wurde dabei als ein Zugang gesehen, mit dem kulturreflexives Lernen durch Geschichtsvermittlung zielführend in den DaZ-Unterricht integriert werden kann. Die übergeordnete Forschungsfrage war, welche Auswirkungen die Teilnahme an historischen Work-Shops im HdGÖ auf DaZ-Lernende in Hinblick auf Zielsetzungen des kulturreflexiven Lernens hat. Dafür wurden zehn semistrukturierte Leitfadeninterviews mit Teilnehmer*innen der Work-Shops geführt und durch eine Qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnahme an den Work-Shops reflexive Lernprozesse einleiten, Machtkritik fördern und gesellschaftliche Handlungsspielräume sichtbar machen können. Zusätzlich wurden Implikationen zur Integration historischer Inhalte im DaZ-Unterricht erkenntlich und der Mehrwert des Museums als Ort des kulturellen Lernens im DaZ-Kontext konnte aufgezeigt werden. Die Relevanz der Erkenntnisse beläuft sich daher auf beide Felder, den DaZ-Bereich sowie die Geschichtsvermittlung im Museum, sowohl in Bezug auf kulturelle Teilhabe als auch hinsichtlich des kulturellen Lernen im Zweitsprachenunterricht.

C.2. Dokumente für die Interviewpartner*innen

Die Formatierung wurde für den Forschungsbericht angepasst, der Inhalt blieb jedoch unverändert. Übernommen und adaptiert wurden diese Einwilligungserklärung und dieses Informationsschreiben von einer Vorlage des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie (2022) der Universität Wien.

C.2.1. Einwilligungserklärung

Forschungsprojekt: Masterarbeit mit dem Arbeitstitel Geschichtsvermittlung im Museum als Zugang zu kulturreflexivem Lernen bei DaZ-Lernenden am Beispiel des Museums Haus der Geschichte Österreich (Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien)

„Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin einverstanden, dass es mit einem Aufnahmegerät aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird“ (Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, 2022).

Unterschrift..... Wien, am.....

C.2.2. Informationsschreiben

Information zur wissenschaftlichen Befragung der Masterarbeit

„Geschichtsvermittlung im Museum als Zugang zu kulturreflexivem Lernen bei DaZ-Lernenden am Beispiel des Museums Haus der Geschichte Österreich“

Projektbeschreibung: In meiner Masterarbeit möchte ich herausfinden, welche Auswirkungen die Teilnahme an geschichtlichen Work-Shops im Museum auf Personen mit Deutsch als Zweitsprache hat. Im Fokus steht hier vor allem das Lernen über Kultur und Geschichte. Durch die Interviews möchte ich die individuellen Erfahrungen und das persönliche Erleben und Lernen im Museum Haus der Geschichte Österreich genauer erforschen. **Leitung:** Die verantwortliche Leitung des Projektes liegt bei mir, Lisa Horak. Die Forschung findet im Rahmen meiner Masterarbeit im Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien statt.

Durchführung: „Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich“ (Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, 2022).

- Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und daraufhin in Form einer Transkription abgetippt. Sie können die Aufnahme sowie die Transkription anschließend erhalten.
- Alle personenbezogenen Daten werden anonymisiert (alle Personen-, Orts-, Straßennamen usw.).
- Ihr Name und Ihre Telefonnummer werden am Ende des Projektes gelöscht. Die Einwilligungserklärung dient nur dem Nachweis Ihrer Einwilligung, sie kann mit Ihrem Interview nicht in Verbindung gebracht werden.
- Weiters besteht das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung. Eine Nichtteilnahme führt zu keinen Nachteilen und einzelne Fragen können jederzeit verweigert werden. Wenn Sie Fragen zu dieser Befragung haben, wenden Sie sich bitte gerne jederzeit an mich: Lisa Horak (a01602871@unet.univie.ac.at)

Ich bedanke mich sehr für die Teilnahme und das Vertrauen!

Lisa Horak

C.3. Interviewleitfaden

	Themenfeld	Hauptfrage	Themen, die vorkommen sollten	Fragen, falls die Themen nicht angesprochen wird	Was will ich analysieren?
Einleitung	Erwartungen/ Einstellung ca. 7 Min	<i>Was sind deine Erfahrungen mit historischen Museen?</i>	- Einstellung zu Museen - Persönlicher Bezug zu Geschichte - Erwartungen an den Museumsbesuch	= <i>Wie wichtig findest du Museen?</i> = <i>Welche Rolle spielt für dich Geschichte? (Inwiefern ist Geschichte für dich wichtig?)</i> = <i>Welche Erwartungen hattest du an den Museumsbesuch?</i>	- Bisheriger Zugang zu Museen - Bedeutung von Museen - Einstellung zu Geschichte
	Der Work-Shop ca. 10 Min	<i>Wie hast du den Work-Shop wahrgenommen?/ Kannst du von deiner Erfahrung im Work-shop erzählen? (Wie hast du den Work-Shop gefunden?/ Kannst erzählen, wie der Work-Shop für dich war?)</i>	- Aspekte, die in Erinnerung geblieben sind - Österreichbild - Was wurde als gut/ weniger gut empfunden und warum - Wie wurde der Museumsbesuch insgesamt wahrgenommen?	= <i>Welche Themen/ Stationen sind dir in Erinnerung geblieben und warum? (Woran/ an welche Dinge kannst du dich noch erinnern?)</i> = <i>welches Bild hast du zu Österreich gewählt und warum? Wann hat das Bild zur Ausstellung gepasst?</i> = <i>Was hat dir besonders gut gefallen/ was hat dir weniger gut gefallen? (Welche Stationen haben dir....)</i> = <i>Welchen Eindruck hattest du vom Museum selbst (Räume usw.)</i>	- kulturellexives Lernen (Wie sieht dieses Lernen aus) - Themen, die dieses fördern - Persönliche Relevanz von Themen - Museumsatmosphäre

Abbildung C.1.: Interviewleitfaden Teil 1 (Quelle: Eigene Darstellung)

Hauptteil	Nach dem Work-Shop Ca. 10 Min	<i>Kannst du erzählen, inwiefern dich der Work-Shop nach dem Besuch beschäftigt hat?</i>	- Was wird aus dem Work-Shop mitgenommen? - Wirkt sich der Work-Shop auf den Alltag aus? - Welche Aspekte werden wann warum erinnert?	= <i>Hast du seit dem Museumsbesuch an den Work-Shop gedacht?</i> = <i>Wann hast du an den Work-Shop gedacht?</i> = <i>Warum hast du in diesem Moment an den Workshop gedacht?</i>	- Kulturfunde - Einfluss auf Alltag - In welchen Situationen der Work-Shop beeinflusst
	Reflexion/ Ausblick Ca. 7 Min	<i>Welchen Nutzen haben diese Work-Shops deiner Meinung nach?</i>	- Was wurde gelernt? - Einfluss auf Perspektive auf Museum/ Geschichte/ alltägliches Leben - Änderungsvorschläge	= <i>Was war für dich neu/ überraschend?</i> = <i>Welchen Einfluss hatte der Work-Shop auf dein Bild von Österreich/ Geschichte/ Museen?</i> = <i>Würdest du heute ein anderes Bild nehmen?</i> = <i>Was würdest du an den Work-Shops verbessern? (Was sollte/ kann man an den Work-Shops noch ändern?)</i> = <i>Wer sollte das HdGÖ/ den Work-Shop besuchen?</i>	- Explizit nach dem Lernen fragen - Veränderungspotenzial der Work-Shops - Stellenwert der Work-Shops - Welche Aspekte sollten noch angepasst werden/ hemmen/ fördern Zugang
Abschluss	Abrundung ca. 5 Min	<i>Gibt es noch etwas, was du sagen möchtest?</i>	-		

Abbildung C.2.: Interviewleitfaden Teil 2 (Quelle: Eigene Darstellung)

C.4. Checklisten und Reflexion

C.4.1. Checklisten

Material für Interviews

- Interviewleitfaden
- Kopien der Einwilligungserklärung
- Kopien der Informationsblätter
- Aufnahmegerät
- Papier für Notizen
- Batterien
- Schokolade als Dankeschön

Vor Ort mit den Interviewpartner*innen

- Begrüßung
- Informationen zu Thema, Ablauf, Dauer des Interviews
- Datenschutz erklären usw.
- Fragen beantworten
- Einwilligungserklärung unterschreiben lassen

C.4.2. Reflexionsfragen

- Wie war die Atmosphäre?
- Wie war die Gesprächsflüssigkeit?
- Wie wirkte die Redevertelung?
- Wie wirkte der*die Teilnehmer*in vor/ während/ nach dem Interview?
- Welche Aspekte haben im Interview gefehlt?
- Was könnte im nächsten Interview verbessert werden?
- Anregungen/ Kommentare/ Ideen zum Interview?

C.5. Kodierleitfaden

C.5.1. Hauptkategorien

▼ Codesystem	951
> Museumserfahrungen	41
> HdGÖ Museumserfahrung	216
> Erinnerte Themen	169
> Kulturreflexive Prozesse	320
> Persönlicher Bezug zu Geschichte	115
> Positionierung von Museen	90
> Sets	0

Abbildung C.3.: Hauptkategorien (Quelle: Eigene Darstellung)

C.5.2. Kodierleitfaden

Allgemeine und HdGÖ Museumserfahrung

Subkategorie	Kurze Definition	Beispiele	Zitat
ME			
Andere Museumserfahrungen	Umfasst alle Erfahrungen, die die Interviewpartner*innen (IPs) in Bezug auf andere Museen nennen.	- Kunsthistorisches Museum - Technisches Museum	„A: Ja, ich war noch wirtschaftliche Museum, ich war letzte Woche da“ (T4, 8)
Frequenz der Museumsbesuche	Umfasst wie oft die IPs bereits in Museen waren.	- Nie - Manchmal	„es war die erste Mal, ich war in keine andere Museum“ (T5, 2)
Kontext der Besuche	Umfasst die Bedingungen, unter denen IPs in Museen waren.	- Schule - Familie	“also mit meiner Klasse, so wir waren alle gemeinsam dorthin gegangen und haben wir dort besucht“ (T7, 6)
HE			
Emotionale Reaktion	Umfasst alle Aspekte, in denen eine emotionale Auswirkungen des Work-Shops oder des Museumsbesuchen bei den IPs artikuliert oder interpretiert werden kann.	- Trauer - Frustration - Stolz	„F: Ich fands halt voll schön, dass ich dort war. Das ist vielleicht, ich werde nie wieder dorthin gehen, aber das war trotzdem schönes Erlebnis“ (T1, 60)
Kritik an dem Work-Shop	Umfasst alle Bewertungen der Work-Shops durch die IPs.	- Gefallen - Langweile	„F: Die Führung war nicht schlecht, aber könnte besser sein“ (T1, 50)
Raumgestaltung	Umfasst die Wahrnehmung der IPs in Bezug auf die Atmosphäre und des Gebäudes von außen und innen.	- Groß - Klein - Neu	„G: Also sozusagen, die Gestaltung hat mir wirklich sehr gefallen, es war wirklich sehr kreativ, weil ich hab's nicht bei jedem Museum gesehen, dass es solche Stationen gibt“ (T8, 44)
Erwartungen an das Museum	Umfasst alle impliziten und expliziten Vorannahmen, Erwartungen und Gedankengänge vor dem Work-Shop in Bezug auf den Museumsbesuch.	- Viele Objekte mit vielen Erklärungen - Österreichische Geschichte wird erklärt	„C: So eigentlich hab ich gedacht, dass wir sehr viele Objekte alte und dann sie beschreiben das wofür nutzen die Objekte“ (T5, 20)

Abbildung C.4.: Kodierleitfaden *Allgemeine und HdGÖ Museumserfahrung* (Quelle: Eigene Darstellung)

Erinnerte Themen/ Objekte

ET			
Motorrad	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf das ausgestellte Motorrad im Museum.	- Interaktion mit dem Motorrad - Fotos mit dem Motorrad	„Motorrad, das was ich mir angeschaut hab, wir haben auch ein paar Fotos darauf gemacht und der und was war noch“ (T7, 30)
Nationalismus/ Zweiter Weltkrieg	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf den Nationalsozialismus/ Zweiten Weltkrieg.	- Hitler - Krieg/ Diktatur	„und dann wir waren auch bei Diktatur, also die Diktatur und da waren auch die Sachen dabei von den Zweiten Weltkrieg“ (T3, 28)
Spezifische Objekte	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf spezifische Objekte im Museum/ Work-Shop.	- Das Waldheim Pferd - Teppich des Kaisers	„diese Teppich, das war früher von Kaiser und Kaiser Franz“ (T3, 28) “
Waschgerät	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf das Waschgerät.	- Waschgerät	„J: Da wurde erklärt, dass früher es gabs keine Waschmaschine und in Wäscherei die haben diese holzige, was aus Holz war, diese ich weiß nicht wie das heißt, Waschmangel? “ (T7, 68)
Wahlen	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf das Wahlsystem in Österreich, Staatsbürgerschaft und Parteien.	- Wahlurne - Wahlberechtigung	„sonst ja, da war auch wählen für dings haben wir auch gewählt, dass wir wie wir das halt haben sollten mit dem Wählen, das man halt mit der Staatsbürgerschaft das machen soll oder ohne oder dass man halt hier leben soll und einfach wählen kann und so“ (T9, 32)
Feminismus/ Frauen	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf Gleichberechtigung von Mann und Frau, feministische Themen und zentral auf Frauen bezogene Inhalte.	- Frauen im Parlament - Arbeit und Frauen	„so aber damals war keine Frauen im Parlament, war schon aber ein paar und damals hat, also früher und nach dem Ersten Weltkrieg die Frauen durften nicht zum Beispiel, da war keine Gleichberechtigung, durfte nicht arbeiten, die mussten die einzige, was hab ich dem Geschichte gelesen, damals war musste jede Frau halt von ihrem Mann eine Arb- Vollmacht, die muss arbeiten, ohne Vollmacht die konnten nicht arbeiten gehen und dann konnten nicht arbeiten“ (T10, 12)
Antisemitismus/ Shoa	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf Antisemitismus und die Shoa.	- Lotte Freiburg - Judenstern	„I: Sind dir da Stationen besonders in Erinnerung geblieben?

Abbildung C.5.: Kodierleitfaden *Erinnerte Themen und Objekte 1* (Quelle: Eigene Darstellung)

			H: Eh, dort mit dem mit dem Zeichen wo die eh wo die Juden das halt auf die Klamotten tragen mussten, das sie rausgehen könnten“ (T9, 19-20)
LGBTQ+	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf LGBTQ+	- Conchita Wurst - Regenbogenflagge	„das mit dem Regenbogen, da haben wir geredet, dass Leute demonstrieren gegangen sind für ihre Rechte und so, ja“ (T2, 30)
Migration/ Rassismus	Umfasst alle Erinnerungen in Bezug auf Migration/ Rassismus.	- Mehmet Emir - ‚Gastarbeiter*innen‘	„Zum Beispiel, wie früher also wie Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaut wurde von viele Leute, die aus andere Länder gereist sind oder so, das hat sie uns alles erklärt und das hat mich sehr interessiert“ (T1, 18)

Abbildung C.6.: Kodierleitfaden *Erinnerte Themen und Objekte 2* (Quelle: Eigene Darstellung)

Kulturreflexive Prozesse

KP			
Relevanz der Inhalte	Umfasst Themen und Aspekte, wo eine besondere Relevanz für die IPs geäußert oder implizit festgestellt werden konnte.	- Ableitungen für eigene Handlungen - Besonderes Interesse an Themen	„für mich selbst ist das (Pause) es gut, dass ich das alle wissen, weil ich werde bald, ich werde bald Österreich beantragen, also Österreich Bürgerschaft Antrag geben und das ist für mich gut, das muss ich, also, wissen, eigentlich (lacht) und in Österreich den Geschichte, das ist, sagt man das, aber sonst nichts eigentlich, nur das von meine zukünftige Leben in Österreich“ (T3, 7)
Bezug zum eigenen Leben	Umfasst alle Verknüpfungen, die zwischen den historischen Themen und der eigenen Lebenswelt hergestellt wurden.	- Nationalsozialismus und gegenwärtige, erlebte Kriege - Diskriminierungen von Frauen im eigenen Umfeld	„G: Mhm, weil ich sozusagen das auch irgendwie mitbekommen habe, also, das mit der Station, das war 2008 da war ich auch schon geboren, deswegen ja also Conchita Wurst kenn ich selber von der Zeitung, Fernseher und so, als kleines Kind hab ich sie halt oft in der Zeitung und im Fernseher halt gesehen, deswegen kann ich mich so gut erinnern“ (T8, 22)
Verknüpfung mit gegenwärtigen Phänomenen	Umfasst alle Bezüge, die zu gegenwärtigen Phänomenen in der Gesellschaft hergestellt wurden.	- Frauen im Parlament - Rassismus damals und heute	„D: Mein Bild hat dazugepasst, bei dem (Pause) also eigentlich bei dem Hitler, wo die, wo damals die, die mit dem, also eigentlich, die die mit dem Hitler gekämpft haben, diese also sagt man nicht, also Polizei eigentlich auch Polizei, aber die sind so Soldaten oder sowas, es eigentlich gehört zur Diktatur, die machen das Befehle von Führer und das weiter, das war, passt dazu, wie jetzt wie bei Demokratie, ist auch so, die Polizei muss, die Polizei kann nicht auch selber was machen sonst sie bekommen auch die ehm von dem Führer oder von dem ganz hohen (lacht) Kanzler oder sowas eine Befehl oder dass sie weitermachen. Das Bild das war da passt und eigentlich bei allen, bei Demo ist auch was, wenn die beschützen auch den Demo und sowas“ (T3, 40)
Bewusstmachung von Denkmustern	Umfasst alle Ausdrücke, in denen eine Sichtbarmachung der eigenen	- Österreich als Land der Berge	„I: und wann im Work-Shop hat das Bild dazugepasst, hat das irgendwann dazu gepasst?“

Abbildung C.7.: Kodierleitfaden *Kulturreflexive Prozesse 1* (Quelle: Eigene Darstellung)

	Assoziationen und Annahmen deutlich wurde.	- Sicherheit in Österreich	E: ich glaube mit diesem Dirnd oder wie heißt diese Kleidung? I: Dirndl? E: Ja, da hat's gepasst, weil diese Leute immer diese Kleidung tragen auf diese Oktoberfest gehen und Bier trinken, ja“ (T2, 47-50)
Geänderte Wahrnehmung	Umfasst alle Ausdrücke, in dem ein Umdenken sichtbar wurde oder die Meinung geänderte oder Wissen hinterfragt wurde.	- Schwierige Vergangenheit in Österreich - Handlungsspielräume in schwierigen Situationen	„D: Eh, mhm, (Pause) Ja, schon, wie soll ich sagen, keine Ahnung, ich kann nicht eigentlich sagen, was genau geändert, schon Wissen geändert also, dauernd, also es ist auch, wenn wir, meine, meine Gedanken ist so ein bisschen in Österreich das so geändert bei diese Museum und das, das ich (pause) das ich bisschen gewusst habe den österreichische Leute damals auch bisschen schwierige Hintergrund haben so, das, manche denken, okay das ist Europa ist so, wie Österreich jetzt ist so, aber die hatten auch eine schwere Vergangenheit und ja nicht, sonst nichts“ (T3, 76)
Intake/ Neues Wissen	Umfasst die Reproduktion von im Museum Gehörtem und die Erweiterung des eigenen Wissensbestands.	- Waschgerät - Hintergrund vom Lichtermeer	„F: Zum Beispiel, dass die Menschen aus zum Beispiel, ich weiß nicht welchen Ländern, aber meisten aus Balkan, Serbien, Kroatien und so, die meisten mitgehoffen haben, die Österreich aufzubauen, aus Türkei auch und deswegen gibt es auch viele Leute, aus verschiedenen Ländern, die in Österreich wohnen, ja“ (T1, 40)
Macht-/Systemkritik	Umfasst alle kritischen Äußerungen gegenüber Machtverhältnissen oder systematischen Strukturen.	- Verurteilung der Shoa - Behandlung von 'Gastarbeiter*innen'	„F: Also, ich weiß nicht wieso, aber ich finde es eigentlich voll schade, dass die Menschen sich selber bekriegen, sie bauen sich selber Waffen auf, um sich ja dann umzubringen. Das finde ich voll unnedig, nur wegen ein bisschen Macht, Länder oder einfach, ja“ (T1, 26)
Erinnerungsmomente	Umfasst die Orte und Momente, an denen es zu einer Erinnerung an und/oder einer Beschäftigung mit dem Work-Shop kam.	- Im Bett - Zuhause mit der Familie	„I: und warum genau vor dem Schlafen gehen? F: weil ich da nichts zu tun hab, ich habe im Bett gelegt und da wollte ich schlafen und da ist es mir eingefallen“ (T1, 73-74)

Abbildung C.8.: Kodierleitfaden *Kulturreflexive Prozesse 2* (Quelle: Eigene Darstellung)

Persönlicher Bezug zur Geschichte

GB			
Veränderungspotenzial der Geschichte	Umfasst alle Äußerungen, in denen der Geschichte die Funktion, die Gesellschaft zu verändern zu können, zugesprochen wird.	- Entscheidungen besser treffen - Vorbildfunktion	„B: Zum Beispiel es gibt manche Sachen, man verwendet es in seinem Leben, zum Beispiel früher wenn jemand hat eine größere Fehler gemacht, man wird diese Fehler nicht noch einmal machen oder man nimmt dieses so größere Menschen zum Beispiel, der etwas für ganze Welt gemacht haben, man nimmt es als ein Vorbild, dass man auch so wird, dass man auch etwas für die Welt so bringt, so schaffen oder bringt. Deswegen es ist gut zu lernen und ist auch interessant und man muss immer wissen, wie man früher gelebt hat“ (T6, 12)
Informationsquellen	Umfasst alle Medien, wo die IPs außerhalb des Museums mit Geschichte in Kontakt kommen.	- Videos - Internet	„ich schaue auch oft wo oft in Google nach oder Filme in Youtube“ (T1, 6)
Grund für Des-/Interesse	Umfasst alle expliziten Begründungen oder implizite Gründe, warum ein Interesse für Geschichte besteht oder nicht besteht.	- Leben in Österreich - Weiterentwicklung	„weil, das sind Dinge, die keiner irgendwie lösen kann, wissen Sie, und das versuche ich halt zu verstehen, aber ich interessiere mich halt dafür und ich schaue auch oft wo oft in Google nach oder Filme in Youtube“ (T1, 6)
Historische Interessenthemen	Umfasst alle Themen, die die IPs interessieren	- Nationalsozialismus - Technik	„C: Technik, Motorcycle und so, es wär viel interessanter, wenn wir darüber geredet, wie hat das alles angefangen und so“ (T5, 62)
Interesse vorhanden	Umfasst Äußerungen zum allgemeinen Interesse in Bezug auf Geschichte.	- Ja - Nein - manchmal	„ich interessiere mich auch dafür Geschichte“ (T1, Pos. 2)

Abbildung C.9.: Kodierleitfaden *Persönlicher Bezug zur Geschichte* (Quelle: Eigene Darstellung)

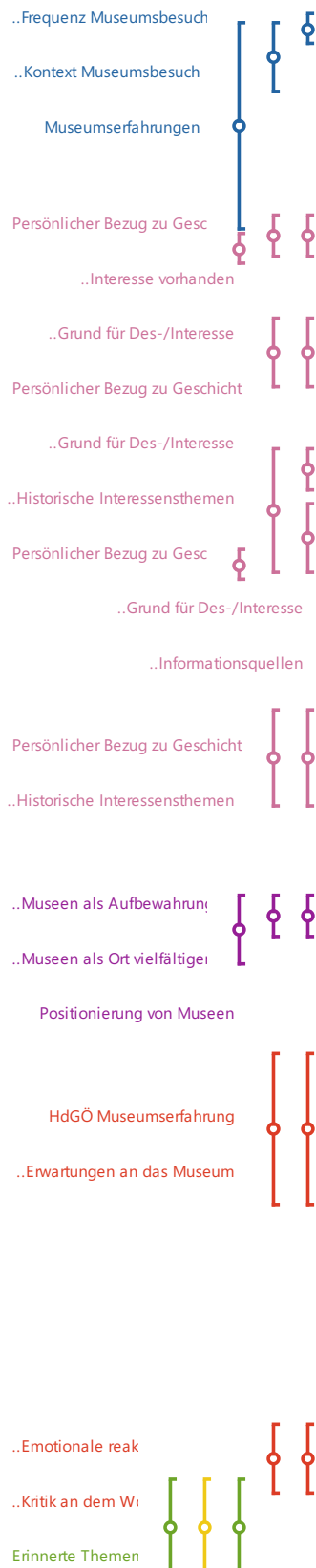
Positionierung von Museen

PM			
Museum als Ort des Lernens	Umfasst alle Äußerungen, in denen von Museen als Orte, wo man lernen kann, soll oder muss, gesprochen wird.	- für die Zukunft - für das Leben in Österreich	„K: Ja, sicher, von dem Zukunft der Menschen oder von Zukunft der Leute in Österreich, die den muss auch wissen, wie war im alte Tag und wie ist heute und wie war früher besser oder wie ist heute und kann man darüber viel lernen und viel zu machen“ (T10, 6-7)
Museum als Ort vielfältiger Vermittlung	Umfasst alle Äußerungen, in denen von Museen hinsichtlich ihrer Multimodalität besprochen werden oder wo diese in den Äußerungen deutlich wird.	- Videos - Audios	„G: Schon bisschen, also man kann's ja sozusagen wahrhaftig miterleben, jetzt nicht in direkten Worten, aber halt, wenn man von Erzählung hört, dann hat man halt Erzählungen und wenn man in einem Museum geht und etwas über Geschichte hört, wie werden jetzt Sachen gezeigt, Bilder und so, man kann sich das dann besser vorstellen, besser halt, besser ein Bild dazu machen und dann sozusagen besser nachvollziehen, wie's früher in dieser Zeit war“ (T8, 82)
Museum als Aufbewahrungsort von Erinnerung	Umfasst alle Äußerungen, wo Museen die Funktion zugesprochen wird, Erinnerungen aufzubewahren.	- Für die nächsten Generationen - Für die Kultur	„H: Einfach wissen was früher passiert ist und es halt weiterleiten sozusagen an den zukünftigen Generationen und dass die dann wissen, was vor paar 100ten Jahren passiert ist“ (T9, 64)
Zielpublikum	Umfasst das Zielpublikum, dass die Work-Shops des HdGÖs aus Sicht der Teilnehmer*innen hat.	- Jugendliche - Tourist*innen	„E: mhm. Ich weiß nicht, weil da gehen eher ältere Leute, so im Museum, aber ich weiß nicht, wenn meine Oma vom Urlaub kommt, in Wien ich kann's ihr empfehlen, weil sie sowas interessiert zum Beispiel, ja“ (T2, 88)
Museumscharakteristika	Umfasst alle weiteren Beschreibungen des Museums hinsichtlich seiner Besonderheiten und Charakteristika	- Authentische, alte Objekte - Bestandteil der Nation	„aber am meisten hat mir gefallen, dass die haben die Originale, die haben einfach die Originale, das war wirklich sehr gut von einem Museum, dass sie immer also die Originale haben und so, deswegen es hat mir so auch gefallen“ (T6, 39)“

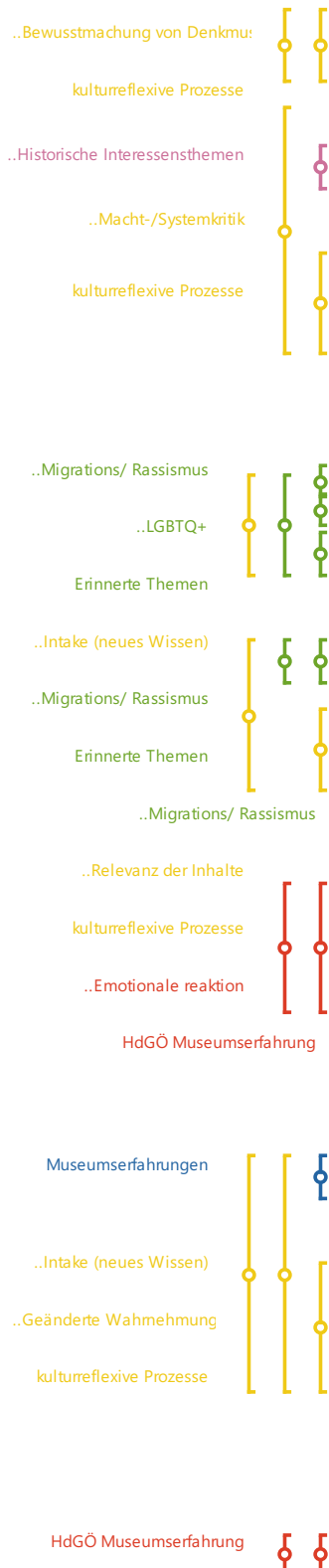
Abbildung C.10.: Kodierleitfaden *Positionierung von Museen* (Quelle: Eigene Darstellung)

C.6. Transkriptionen

C.6.1. Transkription 1

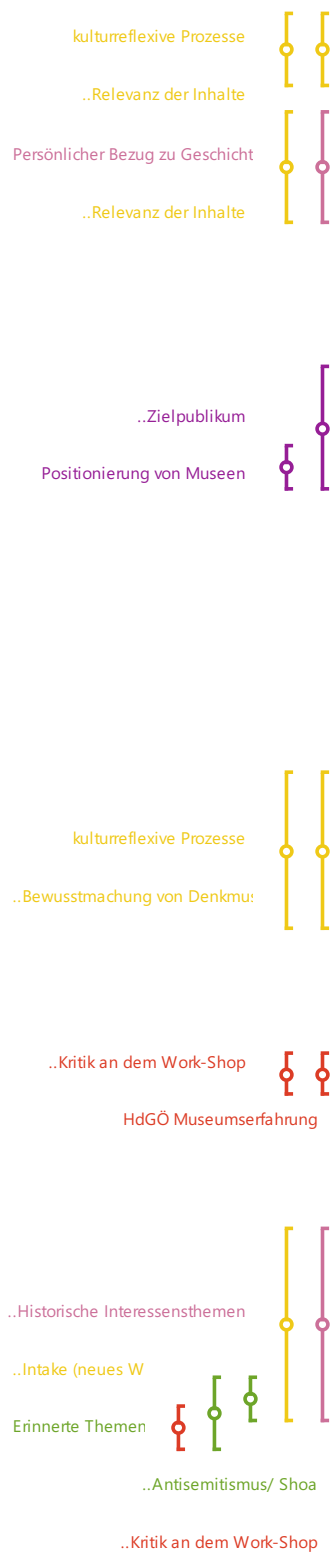


- 1 I: Okay, so zuerst allgemein was sind so deine Erfahrungen mit historischen Museen?
- 2 F: Also ich war ja nicht voll oft in Museen, aber ein paar mal war ich mit der Schule oder Familie und wie meine Schwester von Schweden gekommen ist, waren in Haus der Geschichte in Salzburg war das, dort waren wir einmal, dann waren wir noch in eine andere Museum, ich weiß nicht, wo das war, aber das war auch, glaub ich, in Salzburg, da war einfach viele, zum Beispiel viele Tiere, also nicht lebten, da waren viele Kristalle oder so von Bergen drinnen dort, es gab viele interessante Dinge von früher, die man dort sehen konnte und ich interesse mich auch dafür Geschichte, auch in der Klasse, ich mag es halt einfach
- 3 I: Und warum genau interessierst du dich für Geschichte?
- 4 F: Weil eigentlich, ich weiß nicht warum, aber das finde ich voll interessant, was früher irgendwie passiert ist und wie wir Menschen uns weiterentwickelt haben.
- 5 I: und was genau? Also, wenn du -
- 6 F: Also zum Beispiel, eins ist Geschichte und zweitens ist so Astronautendinger oder so in dem Weltall, dafür interessier ich mich, weil, das sind Dinge, die keiner irgendwie lösen kann, wissen Sie, und das versuche ich halt zu verstehen, aber ich interessiere mich halt dafür und ich schaue auch oft wo oft in Google nach oder Filme in Youtube
- 7 I: Über Geschichte?
- 8 F: Ja
- 9 I: Und was genau, welcher Bereich interessiert dich da am meisten?
- 10 F: Also, das ist eigentlich egal, aber ich schau halt was früher passiert ist, zum Beispiel bei Römern oder Antike Griechenland, wie die Götter die meisten genannt haben oder verehrt haben und so, und wie viel Götter es damals gab
- 11 I: Und Museen, welchen Stellenwert oder Rolle hat das in deinem Leben, so?
- 12 F: Das sind eigentlich für mich nur Plätze wo man gehen kann, etwas schauen, was schon sehr sehr lang gibt es, eigentlich, ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll, ja
- 13 I: Und ehm, bevor du jetzt in dieses Museum am Donnerstag gegangen bist, welche Erwartungen hattest du da?
- 14 F: Also, ich wusste schon bisschen, dass es über Geschichte Österreichs sein wird, als zum Beispiel Erster und Zweiter Weltkrieg und noch die letzten 100 Jahre, was passiert ist auch wo ich die letzten 7 Jahren hier in Österreich war, ich wusste auch, dass es von Corona, LGBTQ und Rassismus über von alles etwas geben wird, was ich die letzten 7 Jahren hier erlebt habe
- 15 I: Und das wusst, hast du gedacht, dass das was dort vorkommen wird? Und von diesem Work-shop selber, also nicht von dem Museum, sondern was hast du geglaubt, was dieser Work-Shop ist?
- 16 F: Also (Pause) ich weiß nicht, was ich sagen soll (lacht)
- 17 I: Und jetzt während des Work-shops, was hast du, wie hast den wahrgenommen, wie war der für dich?
- 18 F: Also am Anfang war ich so bisschen verwirrt, ja, aber dann als immer diese, ich weiß nicht, wie sie hieß, aber sie hat uns immer alles erklärt an diese Stellen, wo wir waren. Zum Beispiel, wie früher also wie Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaut wurde von viele Leute, die aus andere Länder gereist sind oder so, das hat sie uns alles erklärt und das hat mich sehr interessiert.

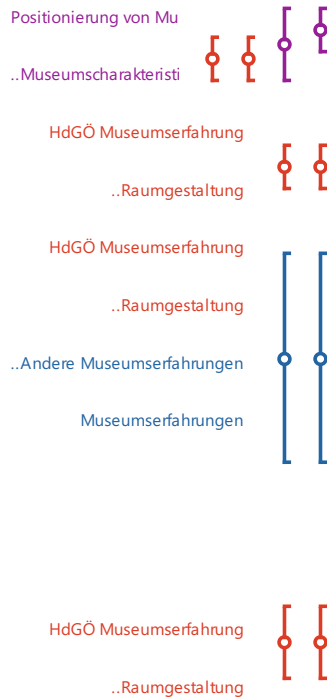


- 19 I: und wenn du dich erinnerst ganz am Anfang, wie, was war da oder wie war das für dich?
- 20 F: Das war eigentlich ganz normal.
- 21 I: Okay, welches Bild hast du dir da ausgesucht, ganz am Anfang?
- 22 F: Eh, ach so, ich glaub das war ein Bild von 1914, wo Ungarn und Österreich gemeinsam eine Nation waren, das war vorm Ersten Weltkrieg und viel Erster Weltkrieg auf viele Länder aufgeteilt wurde
- 23 I: Und warum hast du dich für genau das Bild entschieden?
- 24 F: Weil ich glaub, dass Erste und Zweite Weltkrieg das interessanteste ist, in die letzte 100 Jahre
- 25 I: Und warum?
- 26 F: Also, ich weiß nicht wieso, aber ich finde es eigentlich voll schade, dass die Menschen sich selber bekriegen, sie bauen sich selber Waffen auf, um sich ja dann umzubringen, das finde ich voll unnedig, nur wegen ein bisschen Macht, Länder oder einfach, ja
- 27 I: Und darum interessiert es dich auch? und was kannst du dich noch erinnern, welche Stationen und Themen sind noch vorgekommen, an die du dich erinnerst?
- 28 F: Eh, es war noch, wir waren noch bei Black Lives Matter da war eines, da war noch LGBTQ, und da war noch etwas, wo beim Rathaus war das oder so da war Nacht und alle Menschen haben Kerzen angezündet, ich weiß noch nicht, wie der heißt, aber
- 29 I: das Flüchtlings-, das Lichtermeer?
- 30 F: Ja, waren wir dort auch, und wo sie noch Bilder gezeigt, wie die Menschen in Österreich aufgebaut haben
- 31 I: Und warum haben dich genau die, warum kannst du dich an die erinnern?
- 32 F: Weil ich das am meisten interessant fand
- 33 I: Okay, und was hat dir besonders gut oder was hat dir nicht so gut gefallen an dem Ganzen?
- 34 F: Also, das, was mir nicht besonders gut gefallen hat, das mein Freunde bisschen respektlos waren zu ihr, ja, die haben sich irgendwie voll respektlos zu ihr bei verhalten, dass sie auch zu LGBTQ gehört und so, das fand ich eigentlich voll schade und die haben gesagt, die machen die ganze Zeit Spaß, aber das fand ich nicht als Spaß gut, ja
- 35 I: Und sonst, in dem ganzen Work-Shop?
- 36 F: Sonst gab es nichts.
- 37 I: Und was war besonders gut?
- 38 F: Eh, besonders gut war es eigentlich, dass ich vieles Dinge gesehen habe, was ich noch nie gesehen habe und vieles Neues gelernt hab
- 39 I: Was zum Beispiel?
- 40 F: Zum Beispiel, dass die Menschen aus zum Beispiel, ich weiß nicht welchen Ländern, aber meisten aus Balkan, Serbien, Kroatien und so, die meisten mitgeholfen haben, die Österreich aufzubauen, aus Türkei auch und deswegen gibt es auch viele Leute, aus verschiedenen Ländern, die in Österreich wohnen, ja
- 41 I: und das zu sehen, hat dich, hat dir am besten gefallen?
- 42 F: Ja
- 43 I: Und wie fandest du das Museum generell, also so die Räume?
- 44 F: Ich finde es eigentlich gut, weil es wurde nach dem Jahr sogar geteilt,

HdGÖ Museumserfahrung		also es gab für jeden Jahr eine Stelle und das war halt nacheinander und alles nebeneinander
..Raumgestaltung		45 I: Und so die Räume und?
..Raumgestaltung		46 F: Es war auch viel groß und es gab auch vieles, was man nicht anfassen durfte und so. Es war auch voll interessant
HdGÖ Museumserfahrung		47 I: Was genau?
HdGÖ Museumserfahrung		48 F: Also meisten Dinge, was man, das es wirklich viel wert war, was man nur einmal haben kann oder so
HdGÖ Museumserfahrung		49 I: Und zum Beispiel die Führung selber, wie hat dir die gefallen?
..Kritik an dem Work-Shop		50 F: Die Führung war nicht schlecht, aber könnte besser sein
		51 I: Okay, und was könnte besser sein?
		52 F: Ich weiß nicht
		53 I: Okay, aber was fandest du nicht so gut an der Führung?
		54 F: Ich weiß nicht
..Erinnerungsmomente		55 I: Okay, gut, ja dann war der Work-Shop vorbei und du bist nachhause gegangen, inwiefern hat dich der Museumsbesuch danach noch beschäftigt?
kulturreflexive Prozesse		56 F: Gar nicht, eigentlich
kulturreflexive Prozesse		57 I: Gar nicht? Hast du irgendwann daran gedacht?
..Erinnerungsmomente		58 F: Ach so, ja, schon, am Abend bevor ich schlafen gegangen bin, hab ich paar mal darüber gedacht
..Emotionale reaktion		59 I: Und was genau hast du da?
kulturreflexive Prozesse		60 F: Ich fands halt voll schön, dass ich dort war, das ist vielleicht, ich werde nie wieder dorthin gehen, aber das war trotzdem schönes Erlebnis
..Relevanz der Inhalte		61 I: Und warum war es schön?
kulturreflexive Prozesse		62 F: Weil ich dort noch nie war
..Kritik an dem Work-Shop		63 I: Okay, und was genau, was genau, nur das dort gewesen bist oder irgendwelche Dinge?
..Frequenz Museumsbesuche		64 F: Ich hab halt ein neues Museum gesehen, also, neue Dinge, es war nicht nochmal zum Beispiel wie in Salzburg oder in Linz, oder so.
Museumserfahrungen		65 I: Warst du in Wien schon oft in Museen außer im Haus der Geschichte?
..Kritik an dem Work-Shop		66 F: Nein, noch gar nicht.
HdGÖ Museumserfahrung		67 I: Würdest du gerne öfter gehen?
Museumserfahrungen		68 F: ich weiß nicht, ich glaub nicht, nein.
..Kontext Museumsbesuch		69 I: und warum war dann genau das Haus der Geschichte so schön?
..Erinnerungsmomente		70 F: Weil ich mit meiner Schwester dort war und ganze Familie und dort auch war sehr sehr groß ja, dort gab es auch viele verschiedene Dinge.
kulturreflexive Prozesse		71 I: Das heißt vor dem schlafen gehen, hast du nochmal dran gedacht, irgendwann sonst noch?
		72 F: Nein
		73 I: Und warum genau vor dem Schlafen gehen?
		74 F: Weil ich da nichts zu tun hab, ich habe im Bett gelegt und da wollte ich schlafen und da ist es mir eingefallen
		75 I: Okay, und hast du mit anderen nochmal drüber geredet?
		76 F: Nein
		77 I: Gar nicht, nur mit mir jetzt (lacht), okay, gut, dann, ehm, wie, welchen Nutzen, denkst du, dass der Work-Shop haben kann?



- 78 F: Für mich eigentlich gar nicht
- 79 I: Okay, inwiefern gar nicht, also?
- 80 F: Weil ich kann damit halt nichts anfangen, außer es in meinem Kopf haben, vielleicht kann ich das jemanden erzählen, der noch nie dort war, aber sonst nicht
- 81 I: Und was würde das der Person, also warum würdest du das der anderen Person erzählen?
- 82 F: Wenn jemand sich für Geschichte oder so interessiert, dann würde ich das machen, sonst nicht
- 83 I: Das heißt du siehst gar keinen Nutzen?
- 84 F: Mhm
- 85 I: Würdest du jemanden anderen raten, dass er ins Museum gehen sollte?
- 86 F: Wenn er sich dafür interessiert, dann sicher
- 87 I: Für was genau?
- 88 F: Für also Museum Geschichte, alles, zum Beispiel wie ich, dass er nicht so etwas langweilig findet oder so
- 89 I: Ehm, und hat das, dieser Work-shop geändert, wie du Geschichte siehst?
- 90 F: Nein
- 91 I: Nein, okay, und hat der Work-Shop geändert oder wie hat der Work-Shop geändert, wie du Österreich zum Beispiel siehst?
- 92 F: Ehm, ich sehe eigentlich das gleiche
- 93 I: und wie siehst du Österreich?
- 94 F: Eigentlich ist Österreich für mich ganz normales Land, aber, dass ich hier wohnen darf, dafür bedanke ich mich sehr bei, also bei die Leute, dass mich hier wohnen lassen, weil ich hab eigentlich kein Platz, als in meiner Heimat, ich habe das verlassen, weil ich dort keine Freiheit hatte und so, dort durfte ich nicht in die Schule gehe und hier darf ich das alles machen, ja
- 95 I: Okay, ehm und was denkst du, was kann man noch verbessern, darüber haben wir schon ein bisschen geredet, aber, wie könnte man den Work-Shop machen, damit mehr Leute kommen?
- 96 F: Ich glaube, das kommt halt auf die Person, wie sie es erzählt oder die Person, die diese Führung macht
- 97 I: Und wenn du jetzt an den Work-Shop denkst, wie könnte die Person das anders machen zum Beispiel?
- 98 F: Das weiß ich nicht
- 99 I: Das weißt du nicht, vielleicht, also würdest du von Anfangsteil oder in der Mitte, was hat dir da besser gefallen?
- 100 F: Ich glaub, am meisten das Ende
- 101 I: Also was genau, worum gings am Ende?
- 102 F: Im Ende haben wir darüber gesprochen, warum die Juden im Zweiten Weltkrieg so bekriegt wurden und die meisten getötet wurden und dann haben wir noch auf diese eine Wand etwas Nachricht schreiben können
- 103 I: und was hast du drauf geschrieben, wenn ich fragen darf?
- 104 F: Ich hab einfach einfach (unv.).
- 105 I: Ehm, okay, gut, dann schau ich noch kurz, ob ich irgendwelche Fragen vergessen hab

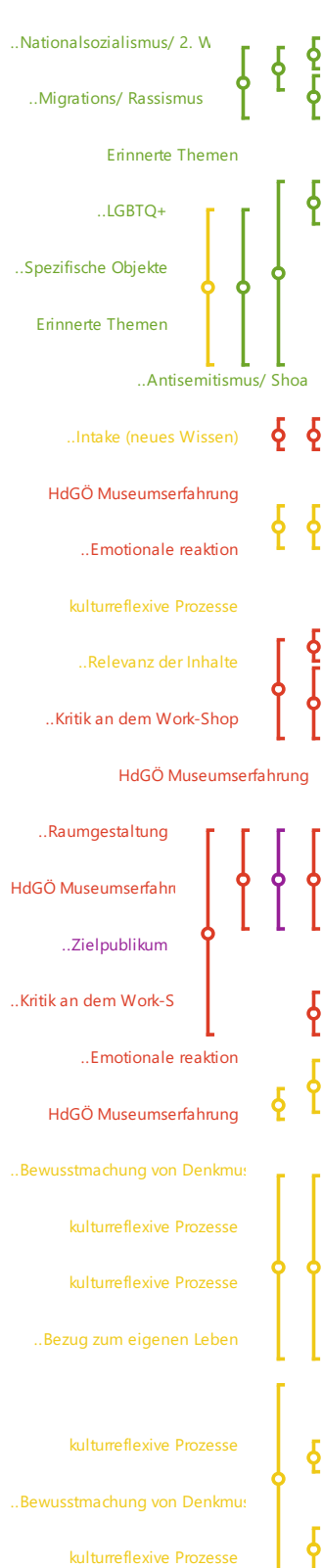


- 106 I: Okay, genau, welchen Einfluss hat dieser Work-Shop auf dein Bild von Museen gehabt?
- 107 F: Also, es kommt halt darauf an, manche Museen sind interessanter und manche sind langweilig und ich fand das irgendwie, die Einrichtung fand ich voll langweilig
- 108 I: Die Einrichtung, welche Einrichtung?
- 109 F: Zum Beispiel, wenn ich da reingehe, da stand die Zahlen, was welche Jahre gehört, aber alles war nebeneinander
- 110 I: Jetzt im Haus der Geschichte?
- 111 F: Nein, dort wo wir waren, aber im Haus der Geschichte gab es bei jedes eine Abteilung
- 112 I: In Salzburg?
- 113 F: Ja, da gab es zum Beispiel eine Raum für viele Fische, Aquarium, dann gab es noch, wo viele Tiere waren am Leben, Schlangen, sonst gab es im dritten Stock oder zweite, gab es noch, wo viele Kristalle von Bergen drinnen waren und so
- 114 I: Und das war in der Einrichtung nicht so
- 115 F: Nein
- 116 I: Sondern?
- 117 F: Das war halt nebeneinander, das war eigentlich viel zu schnell, weil es war hier 1980 und wenn man paar Schritte gemacht hat, war man bei 2010 oder so, und das ging halt viel zu schnell
- 118 I: Also hat dann dieser Work-Shop dich beeinflusst? Wie siehst du jetzt Museen?
- 119 F: Ich weiß nicht, wie ich das beantworten soll (lacht)
- 120 I: Okay, kein Problem, ehm, gut, genau (Pause) War irgendetwas neu in dem Work-Shop?
- 121 F: Mhm, eigentlich nicht, nein
- 122 I: War irgendetwas überraschend?
- 123 F: Auch nicht
- 124 I: Okay, gut, dann gibt es noch etwas, was du sagen möchtest?
- 125 F: Auch nicht
- 126 I: Nicht, okay, perfekt, dann drücke ich jetzt Stop

C.6.2. Transkription 2



- 1 I: Okay, gut, also als erste Frage ist mal, was ist sind deine generellen Erfahrungen mit historischen Museen?
- 2 E: Ja, ich war oft mit Schule dort, so schon seit Volksschule war ich im Museum und so, auch in Italien ich war auch in solche Museen, ja, aber eigentlich eh gut, eh interessant, ja
- 3 I: Welchen Stellenwert haben diese Museen dann für dich?
- 4 E: Mhm, es gibt Besseres so zum Anschauen, ich sag mal so, als Museen
- 5 I: zum Beispiel?
- 6 E: ja, so Work-Shops oder so gefallen mir mehr als Museen oder so, aber ist eh gut, kann man machen (lacht) sag mal so
- 7 I: okay und mit Geschichte? Welche Rolle hat Geschichte für dich?
- 8 E: Ja, das ist schon interessant für mich, weil, ich komme ja aus Italien und deswegen ich kenn gut diese Rum, diese von Roma kenne ich gut, griechische kenne ich auch gut, ja und dann habe ich das viel in Österreich wiederholt, aber in Deutsch halt, ja, es hat mir immer gefallen Geschichte und so
- 9 I: und warum hat es dir gefallen?
- 10 E: Weil es interessant ist und ich weiß nicht und hier in Österreich habe ich auch österreichische Geschichte gelernt, ja
- 11 I: Und wie hat dir die gefallen?
- 12 E: Eh gut, ist interessant
- 13 I: Was genau findest du daran interessant?
- 14 E: Das so, Nationalsozialismus, das ist schon interessant, weil das ist eh schon ganzes Welt bekannt
- 15 I: Und was interessiert dich dann daran?
- 16 E: Dass Hitler soviele Leute getötet hat und das Ganze, wie kann das so passieren und so, dass eine Stadt das zulässt, dass ein Mensch sowas macht, das ist schon interessant
- 17 I: Okay, das heißt du bist grundsätzlich an Geschichte interessiert?
- 18 E: Ja, schon, besser als andere Fächer, besser als Geographie oder so, besser und Deutsch auch und Mathematik besser
- 19 I: okay, also lieber Geschichte (lacht)
- 20 E: Ja, von allen
- 21 I: und bevor du ins Museum gegangen bist, welche Erwartungen hattest du daran?
- 22 E: Ich dachte wir reden über Wahl nur, oder so
- 23 I: Wie?
- 24 E: Nur über Wahl oder so, über wählen, so Partei wählen, aber dann war eh mehr interessant, weil ich dachte wir reden nur über Wahlen und so, ich kenn das schon auswendig das ganze, ja (lacht).
- 25 I: Das heißt wie hast du gedacht, dass es sein wird?
- 26 E: Ja, das wir nur über Wahlen und so reden.
- 27 I: und wie du dann dort warst im Museum, wie hast du den Work-Shop gefunden?
- 28 E: Ja interessant, eigentlich gut, ja, ich habe eh alles verstanden, nicht kompliziert halt, man kann, ich hab alles verstanden und ich glaube ich weiß noch ein paar Sachen, über mein Wochenende war ein bisschen chaotisch, aber ich weiß noch (lacht)



- 29 I: und was?
- 30 E: Das mit den Nationalsozialismus, weiß ich noch und das mit diesem Licht- Lichtmeer, diese Lichter, das mit dem Regenbogen, da haben wir geredet, das Leute demonstrieren gegangen sind für ihre Rechte und so, ja
- 31 I: Und war- hast du dir das gemerkt-
- 32 E: Und dann war diese Kleidung, diese österreichische Kleidungen, das der wollte, dass die das tragen und diese Sterne, die anderen Leute mussten diese Stern tragen, damit sie von andere Leute sich eh so damit man sieht, die Rechte halt, das weiß ich noch, und im Friedhof, das weiß ich auch noch, das habe ich mir gemerkt, dass die Juden im Friedhof die Kinder da spielen gegangen sind, damit sie nicht so ihre Ruhe haben, das weiß ich auch noch.
- 33 I: und warum hast du dir das glaubst du gemerkt?
- 34 E: Weil ich zugehört hab (lacht) ich weiß nicht
- 35 I: Was hast du daran zum Beispiel so interessant gefunden?
- 36 E: Weil das wusste ich nicht, wenn ich höre neue Sachen, dann für mich ist sehr interessant, was so zu hören
- 37 I: Ja, nein, und ganz, ganz am, wie war's aufgebaut, dieser Work-Shop? vielleicht kannst du das-
- 38 E: Ja, sehr gut, halt für Ausländer ist gut gemacht, damit sie verstehen was, was das ist, (unv.) aber eh gut gebaut, man sieht das modern ist, ja nicht so alt, ich war auch in alte Museum, man sieht das einfach, die Unterschied
- 39 I: und ganz am Anfang, diese in Vermittlungsraum, da gab's ja diese vielen Bilder
- 40 E: Ach so, ja, das war auch so, wie soll man sagen, das war eigentlich ganz gut, so für die jüngeren Leute, so Mittelschule oder so, da oder Gymnasium, für, ich glaub, von so 12 Jahren das ist gut, weil man bisschen älter ist dann
- 41 I: Also für dich?
- 42 E: Also ich habe mich gefreut, ich habe mich gefühlt, so irgendwie wie in Schule (lacht)
- 43 I: und welches Bild hast du nochmal ausgesucht?
- 44 E: Das mit dem Bier (lacht)
- 45 I: und warum hast du das ausgesucht?
- 46 E: Ja, weil ich in Österreich, in Österreich habe ich angefangen Bier zu trinken, damals hat mir nicht geschmeckt, erst hier in Österreich, weil ich habe viele Freunde, die Bier trinken, die haben immer Bier getrunken und so und dann dacht ich mir, okay, ich probiere und dann, hat es mir immer geschmeckt und deswegen Bier ist für mich Österreich (lacht). Es gibt ua viele Bier hier in Österreich wie noch nie, noch nie so viele Bier gesehen (lacht)
- 47 I: und wann im Work-Shop hat das Bild dazugepasst, hat das irgendwann dazu gepasst?
- 48 E: ich glaube mit diesem Dirnd oder wie heißt diese Kleidung?
- 49 I: Dirndl?
- 50 E: Ja, da hats gepasst, weil diese Leute immer diese Kleidung tragen auf diese Oktoberfest gehen und Bier trinken, ja
- 51 I: Und was hat dir besonders gut oder was hat dir besonders nicht so gut gefallen in dem ganzen Work-Shop?



- 52 E: Mir hat's nicht so gut gefallen, das mit dem Wahl zu reden, weil ich kann nicht wählen, deswegen, ich find das uninteressant für mich über solche Sachen zu reden, aber das ist klar, ich glaube und das mit den Bilder, das fand ich auch so, andere hat mir fix mehr gefallen, ich bin ein ganzer besonderer Mensch (lacht)
- 53 I: also das mit den Bildern ganz am Anfang?
- 54 E: Ja, weil die Sesseln waren ein bisschen unbequem, ich muss ehrlich sein, ja, und ich habe mich gefreut so aufs Stehen, deswegen, und das mit dem Wahl halt, ist uninteressant, weil ich kann nicht wählen, sonst alles perfekt
- 55 I: Okay und was besonders gut?
- 56 E: Das wo, diese ganzen Jahre geteilt waren, das war echt interessant, aber wie aus- wie eingestellt war das von diese Jahr bis andere Jahr, so das man gehen kann, das war gut eigentlich, so gestellt, das hat mir gefallen
- 57 I: Okay, also so der ganze Raum, wie war der für dich?
- 58 E: Das war echt gut gemacht, ja
- 59 I: Und die Führung?
- 60 E: Ja, auch sehr gut, gut erklärt, interessant, man gefällt sowas zu hören
- 61 I: Okay, und dann war der Work-Shop vorbei quasi, hast du danach, hat dich danach, wie hat dich der Work-shop noch beschäftigt?
- 62 E: Ja, dann ich, ja ich hab mich bisschen nachgedacht, aber, ja ich weiß halt noch vieles eigentlich darüber.
- 63 I: und worüber hast du da nachgedacht?
- 64 E: Über diese Lichter, das hat mir auch echt interessiert, das soviele sich treffen und dann mit diese Lichter herumgehen und so, wegen die Ausländer oder Rassismus und so, das ist echt gut, was Österreich gemacht hat, ich find, sowas auf die Idee zu kommen einfach, das hat mich irgendwie beschäftigt, wie kommt man auf solche Ideen so (lacht)
- 65 I: und wann hast du daran gedacht?
- 66 E: Ja, danach, ins Straßenbahn einfach, während ich Musik höre, ja
- 67 I: Und noch irgendwas?
- 68 E: Na, sonst nicht
- 69 I: Hast du mit irgendjemanden darüber geredet?
- 70 E: Ja, ich hab mit meiner Schwester geredet, ich hab ihr gesagt, ich war in diese Museum und so, sie hat gesagt, welche, vielleicht war's ja auch deswegen aber sie war nicht, ja das ist neu, oder?
- 71 I: ja, ich glaube seit 2018
- 72 E: Ja, man sieht
- 73 I: Ja, was habt ihr da genau geredet mit deiner Schwester?
- 74 E: Ja, ich habe gesagt, wir haben geredet über Wahl und sowas, Nationalsozialismus und solche Sachen, sie hat gesagt, ich kenne das alles schon, meine Schwester war oft mit Schule so unterwegs
- 75 I: Auch in Museen?
- 76 E: Ja, ich glaube sie war schon dort, oder ich weiß es nicht, vielleicht hat sich das nicht bemerkt, aber ich glaube die war schon dort, ja
- 77 I: Wie findest, als was, welchen Nutzen glaubst du hat so ein Work-Shop?
- 78 E: ja, so in Österreich zu wissen, ja, was in Österreich in die Jahre

			passiert ist, ich finde das echt gut, dass man über sowas redet
..Relevanz der Inhalte			79 I: und warum sollte man darüber reden?
Persönlicher Bezug zu Geschichte			80 E: ja, weil man ja hier lebt, dann muss man schon wissen, was die Geschichte von Österreich ist, ich glaube das ist selbstverständlich, ja
..Relevanz der Inhalte			81 I: Also quasi, um über Dinge über Österreich zu wissen?
Persönlicher Bezug zu Geschichte			82 E: ja, das ist schon interessant
			83 I: Fällt dir noch etwas dazu ein?
			84 E: Nein (lacht)
			85 I: Sonst keinen Nutzen?
Persönlicher Bezug zu Geschichte			86 E: Ich weiß nicht, wenn jemand über sich Österreich interessiert oder generell über Geschichte, dann ist schon was Nutzen, weil es gibt viele Leute, die sich darüber interessieren und die gerne gehen und so dann hat es schon einen Nutzen
..Zielpublikum			87 I: Also wem würdest du empfehlen, dass er ins Haus der Geschichte gehen soll?
..Zielpublikum			88 E: mhm. Ich weiß nicht, weil da gehen eher ältere Leute, so im Museum, aber ich weiß nicht, wenn meine Oma vom Urlaub kommt, in Wien ich kann's ihr empfehlen, weil sie sowas interessiert zum Beispiel, ja
Positionierung von Museen			89 I: Okay, was müsste verbessert werden, damit mehr Leute kommen?
HdGÖ Museumserfahrung			90 E: Also ich finds, man muss nicht verbessern, vielleicht muss man mehr zeigen, weil das war zu kurz, ich finde, halt, ich wollte, dass es ein bisschen länger ist, weil ich wollte mehr Räume sehen, aber mit der Zeit, es ist sich nicht ausgegangen, deswegen, aber sonst muss man vielleicht Plakate geben, dass es diese Museum gibt, ich weiß nicht
..Kritik an dem Work-Shop			91 I: Okay, was hättest du gerne noch gesehen, wenn du dich erinnerst an den Raum?
..Kritik an dem Work-Shop			92 E: Ich glaube es hat nur gefehlt, was hat noch gefehlt, ich glaub noch zwei Stationen. Ja, die wollte ich auch noch sehen, aber mit der Zeit, ist es sich nicht ausgegangen, aber es gibt noch mehrere Räume, oder? Als das?
HdGÖ Museumserfahrung			93 I: Ehm, nein, ja, es gibt noch Räume
			94 E: Ja, das wollte ich auch noch weiter sehen, aber mit der Zeit halt
			95 I: Musst du wiederkommen (lacht)
			96 E: Ja
			97 I: ich muss kurz schauen, ob ich irgendwas vergessen hab, genau, wenn du jetzt heute nochmal ein Bild aussuchen müsstest, was, würdest du dasselbe nehmen oder ein anderes über Österreich?
			98 E: (denkt) Ich glaub immer dasselbe, ja
			99 I: und findest du -
			100 E: oder vielleicht jetzt so das mit demonstrieren, weil man demonstriert ua viel oder hab nur ich das Gefühl?
			101 I: Also das Bild mit der Demonstration?
..Geänderte Wahrnehmung			102 E: Ja, da gehen wirklich ua viele auf das, ich habe bemerkt nach diese, wie soll man, diese Führung, dass so viele Leute demonstrieren, zum Beispiel bei mir das gibt, das kann man nicht immer machen.
kulturreflexive Prozesse			103 I: Okay und warum?
			104 E: Ja, weil zuviele dagegen sind oder die denken sich unnötigen, was die machen, die lassen sich nichts sagen in Österreich, die machen das, ja
			105 I: Also in Österreich lässt man sich nichts sagen, oder wie?



- 106 E: Ja, schon.
- 107 I: und wie findest du das?
- 108 E: Gut, sehr gut, die trauen sich die Leute einfach, ja
- 109 I: Hat dann dieser, inwiefern hat dann dieser Work-Shop dein Blick auf Museen generell beeinflusst?
- 110 E: Eigentlich gleich, ja, aber es kommt drauf, wenn du, wenn jemand jung ist, dann sieht das anders als ich, ja, wenn man älter wird, dann wird dann mehr interessant solche Sachen?
- 111 I: Und auf Geschichte? Hat sich da dein Bild geändert?
- 112 E: Nein, immer gleich
- 113 I: Und auf Österreich, weil das so das Thema war?
- 114 E: Mhm, nein, nicht so, na, immer gleich
- 115 I: Hat dich irgendetwas besonders überrascht? Während des Muse-, während des Work-Shops?
- 116 E: Ja, schon, das mit Hitler und so, dass so org war so richtig, und das mit diese Lichter, das hat mir auch überrascht, das mit der Regenbogenparade, das hat mir auch so, diese Regenbogensachen, das finde ich auch gut, dass die Leute in Österreich das machen, so ihre Rechte zeigen und so. Das gefällt mir, dass die das machen
- 117 I: Warum hat dich das so überrascht, also das Lichtermeer zum Beispiel oder die -
- 118 E: Ja, ich ich denke einfach, wie können sich so viele Leute organisieren und das machen ich kann das irgendwie, nicht verstehen, wie das geht, aber das ist gut, dass sie gegen die Politik sich einsetzen, die trauen sich einfach, das überrascht mich
- 119 I: Würdest du dich das auch trauen?
- 120 E: Ich würde, nein, ich würde zuhause sitzen und schauen, wie das machen die Leute, nur das durchziehen, aber ich würde das nicht machen.
- 121 I: und warum?
- 122 E: ich denke es bringt sich sowieso irgendwie nicht, oder das war immer, ich würde immer so eingestellt, das, lass das lieber und so, ja
- 123 I: aber du würdest gerne zuschauen (lacht)
- 124 E: Ja, ich gehe auch in manchmal in diese Regenbogenparade, ich gehe oft, mir macht das Spaß, aber so zu schreien, nein ich will meine Rechte, das würde ich nicht machen, ja
- 125 I: Schauen wie spät es ist damit du, ah es ist jetzt, wir sind jetzt eh gleich fertig, ehm gut, gibt es noch etwas, was du sagen möchtest?
- 126 E: Ja, mir hat's sehr gefallen eigentlich den Work-Shop, Museum oder wie soll man das nennen
- 127 I: Alles (lacht)
- 128 E: Ja, einfach alles, das hat mir gefallen, aber muss bisschen länger dauernd, dann passt
- 129 I: okay, also von der Zeit länger oder mehr Stationen, oder?
- 130 E: Generell, einfach mehr Stationen und mehr Räume zu zeigen und ja, das
- 131 I: okay, perfekt, noch irgendetwas
- 132 E: Nein
- 133 I: Okay, perfekt, dann vielen vielen Dank, ich stopp das jetzt, wenn ich das schaffe

C.6.3. Transkription 3



- 1 I: Die erste Frage ist, was sind deine Erfahrungen mit historischen Museen generell?
- 2 D: Äh, ach so generell, das war eigentlich meine erste Mal, in das Haus der Geschichte Museum war ich und es war, eigentlich war's super, es hat mich wirklich gefreut, weil es gibt so viele Dinge da, so viele alte Dinge so viele von den Zweite Weltkrieg und die die ich nicht gewusst habe und ja und das Ausstellung war gut, Work-Shop es war gut, Erklärung war (Pause) gut, aber bisschen kompliziert, weil mir so viel erklären und dann wird der Kopf voll, es ist so schlecht zu verstehen, also, die Sache, weil die sind so viel, wie sagt man das jetzt, wertvoll, so man sieht nicht so kleine Sachen, aber das ist wertvoll und es ist wow gut eigentlich, weil für mich jetzt das erste Mal war, ja.
- 3 I: Und generell Museen, wie ist da, welche Rolle spielen die in deinem Leben, also war das dein allererstes Museum, oder?
- 4 D: nicht allererste, also ich war bei mehreren Museum, bei technische Museum war ich, beim es war eine andere Museum im Ring, das war mit Teppich und so, alte Teppich, und ich kenne jetzt nicht den Namen (lacht) und ja, mehr Museum war ich, aber alle war was anderes, eigentlich Geschichte ist ganz andere eigentlich.
- 5 I: Und Geschichte, welche Rolle hat das für dich?
- 6 D: Für mich, also, das ist (unv.), für mich, also, das, für mich persönlich das Haus, die Geschichte Museum, Geschichte, das für mich persönlich hat eine Rolle, dass ich, das eigentlich, das ist meine Zukunftsland und deswegen muss ich gut wissen, die Geschichte des Land, wie hat passiert und das ist, von meine, also für meine persönliches Meinung ist, also, für mich selbst ist das (Pause) es gut, dass ich das alle wissen, weil ich werde bald, ich werde bald Österreich beantragen, also Österreich Bürgerschaft Antrag geben und das ist für mich gut, das muss ich, also, wissen, eigentlich (lacht) und in Österreich den Geschichte, das ist, sagt man das, aber sonst nichts eigentlich, nur das von meine zukünftige Leben in Österreich, das hilft mich, also und auch meine Unterricht und sowas, Deutsch und das hilft mich.
- 7 I: Das heißt, wie wichtig ist dir Geschichte, auch generell, nicht nur österreichische, sondern generell Geschichte?
- 8 D: Es, generell, kann ich nicht sagen eigentlich, weiß ich nicht genau (lacht). Das ist keine bestimmte Dings für dich.
- 9 I: Aber interessiert dich Geschichte?
- 10 D: Aber interessiert mich sehr, ja. Interessiert mich eigentlich sehr.
- 11 I: und was genau in der Geschichte? Gibt's da (Pause) Sachen, die dich mehr interessieren oder weniger?
- 12 D: Ja, es gibt (lacht) bestimmt aber, kann ich nicht so sagen, ja das bestimmte, es ist generell gefällt mir, also interessant für mich ist Geschichte.
- 13 I: und welche Erwartungen hattest du an diesen Museumsbesuch oder an den Work-Shop generell?
- 14 D: Erwartung? Also keine bestimmte Erwartung, aber (Pause) das, also, ich hab, da von diese Museum habe ich eigentlich viel gelernt und das wusste ich nicht eigentlich, das war so kleine Sachen da zum Beispiel, es war eine kleine Kiste mit Erde, Geschenk, das wusste ich gar nicht, das war sehr interessant und so viele Überraschungen habe ich bekommen von da eigentlich, so viele, also das, manche Sachen waren normal, aber so kleine Sachen, Weltkrieg, das war, ja, erwartet, das ich, nichts Besonderes (lacht)
- 15 I: und was zum Beispiel hat dich noch überrascht, du hast gesagt, diese



Kiste mit Erde-

D: Ja diese Kiste

I: Erinnere ich mich auch

D: Ja, diese Kiste war, das war für mich sehr interessant, weil sehr neue, weil Erde geschenkt geben, mit den Symbolen, mit den Bundessymbolen und Erde denen und es Geschenk geben, das war eigentlich für mich ganz neu und ja, das den (Pause) Sterne mit den Dings, genagelt werden, das wusste ich auch nicht, das war auch, ich wusste nur von den Arm, damals die Juden getragen haben und von den Sternen wusste ich nicht, gibt viele neue Sachen, die ich von dort gelernt und ja, eigentlich so viele, da kann man mehr lernen, aber in zwei Stunden kann man nicht lernen.

I: Nein, klar, was ist dir noch in Erinnerung geblieben, welche Themen oder Stationen, weißt du noch genau?

D: Also, wo ich, welche Stationen bin ich gegangen an diesem Tag?

I: Genau, welche, an welche erinnerst du dich noch?

D: Es war am Anfang so eine Frau, das ist Geschichtsfrau, die hat damals gekämpft für die Frauen, die Frauenrechte, und ja und dann waren wir bei diesen Wahlkästen, also die Frau hat das damals so eine Wahlkästen gebaut, damit alle wählen können und das war eigentlich auch, das war auch, wie sagt man das, Geheimnis, kann man nicht, also, andere lesen und sowas, und dann wir waren dann beim, bei den Wahlkarten, wo die verschiedenen Wahlkarten sind, viele Leute in Österreich leben, also oder die die Österreicher Staatsbürgerschaft haben und in andere Land leben, die können auch wählen und also, ab 16 Jahren kann man wählen in Österreich.

I: Wie hast du die Station gefunden?

D: Also, die die mit den Einstellungen die zwei, die eine Frau, ich kenne den Namen nicht, ich have vergessen den Namen

I: Adelheit Popp, vielleicht?

D: Anton, Anton oder Antonia?

I: Ah die Vermittlerin? Antonia.

D: Antonia, ja, die hat uns eigentlich gesagt, die alle Station und dann nachher war diese Funk? die kannst du holen, da kannst du Geschichte holen und dann wir waren auch bei diese, ich weiß nicht genau, diese Teppich, das war früher von Kaiser und Kaiser Franz, ich weiß nicht mit den Symbolen, das war auch, ich habe sowas schon gesehen, das war auch, solche Sachen ist auch interessant, wie sagt man, okay das ist schon 40, 50, 100 Jahre und das ist noch gut und wenn man denkt, wie hat es gemacht, welche Produkt hat es verwendet, und dann wir waren in (Pause) auch bei Dikatur, also die Dikatur und da waren auch die Sachen dabei von den Zweiten Weltkrieg, als die Juden die Sterne tragen und das die, die Frau, also eine Frau (Pause) Sie hat so viel erklärt, aber ich kann nicht alles sagen, aber das ist die Verfassung und das ist eine Frau und sie hat eine Stelle getragen und dann hat sie auch, sie konnte das auch schneller wegmachen und bestimmte Wort, sie konnte nicht das überall tragen, das war ihre Familie oder sowas auch, ehm Juden, sie konnten nicht einfach frei laufen und so, deswegen für sie war auch, schwierig eigentlich und ja, danach wir waren ehm, danach wir waren bei den Motorrad (unv.), da war ich schon so weit, es war, es war der nach dem Zweiten Weltkrieg, das war 19-. keine Ahnung 1955? Oder? Ein bisschen vorne, 60 oder so, ich weiß nicht genau, aber und dann, danach wir waren bei den Regenbogenflaggen, oder? Das war auch für mich interessant, das wusste ich nicht, das es früher von dings, also, ich wusste nur von dieser Flaggen, das ist für LGBT-Gruppen, aber die andere Bedeutung



wusste ich gar nicht, also

I: Welche andere Bedeutung war neu?

D: Dass die nur im Juni oder, Juni nur das sieht man auf Straßenbahn und die andere Bedeutung war, dass es früher war für diese Gleichberechtigung, oder so, ich weiß nicht genau (lacht), kann ich nicht Genaues sagen, aber das war auch für Freiheit und ja, das war eigentlich auch gut, Neues für mich und als, also da war, was ich sehr interessant Neue war für mich, die die Lichtermeer, das war eigentlich, ich habe bis jetzt dieses Jahr habe ich auch gesehen, Ringstraße, aber das wusste ich, das hat früher auch sowas gemacht gegen eine Partei oder so, also gegen den Rassistischen, rassistisch, Sozialismus oder so, Partei und ja, die wollte was entscheiden, also eine, ich weiß, für Migranten war oder so, das was, die waren gegen Ausländer deswegen die haben so mit den Licht rausgekommen, Ringstraße alle dagegen, also auch auf dem Heldenplatz und das hat heut in dieses Jahr auch passiert, jetzt weiß ich was die Grund hat, diese lichter und so, man lernt viele von diese Museum und viele kleine Sachen.

I: und wie fandest du diese Station mit dem Lichtermeer? Also wie war das für dich?

D: Es war gut eigentlich, was eine Bild, es war nicht, sie hat auch zu viel erklärt aber die Verfassung war, dass die, die Zusammenfassung war die, die haben gegen eine FPÖ Partei eine Entscheidung um Ausländer, die haben Demo gemacht mit dem Licht, das das war, sie hat so viel erklärt, man merkt nicht alles (lacht). Man merkt nicht alles auf einmal.

I: Nein, ja, von all diesen Sachen, was hat dir da am besten gefallen oder von dem ganzen Work-Shop?

D: von dem ganzen Work-Shop? Es hat, also, am besten war der Lichtermeer und dann mit dem Foto, also den Fotoausstellung und das war auch gut, da kann man Bilder auswählen und man sagt, okay, Österreich, was bedeutet Österreich für dich, was bedeutet das Bild, was sagt das Bild und das war auch gut, weil wir konnten mit dem Bild einfach überall diese Station gehen, wo deine Bild es passt, muss es finden, und ja, es war gut

I: Welches Bild hast du ausgesucht?

D: Ich habe mit dem Polizei Bild ausgesucht

I: und warum?

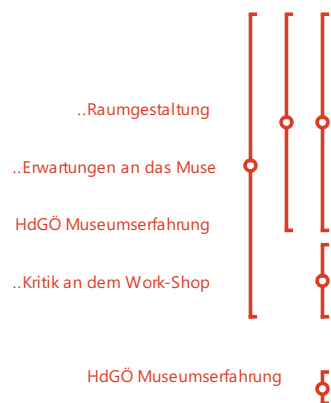
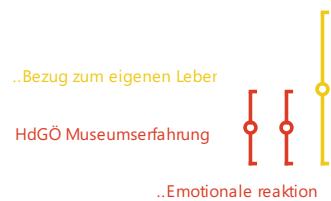
D: weil Österreich ist ein Sicherheit, ich finde, also, Sicherheit ist super, also, es ist gut mit dem Polizei eigentlich, also diesen, das Sicherheit einfach, das finde ich gut

I: Und wo hat dein Bild dann dazugepasst im Work-Shop?

D: Mein Bild hat dazugepasst, bei dem (Pause) also eigentlich bei dem Hitler, wo die, wo damals die, die mit dem, also eigentlich, die die mit dem Hitler gekämpft haben, diese also sagt man nicht, also Polizei eigentlich auch Polizei, aber die sind so Soldaten oder sowas, es eigentlich gehört zur Diktatur, die machen das Befehle von Führer und das weiter, das war, passt dazu, wie jetzt wie bei Demokratie ist auch so, die Polizei muss, die polizei kann nicht auch selber was machen sonst sie bekommen auch die ehm von dem Führer oder von dem ganz hohen (lacht) Kanzler oder sowas eine Befehl oder dass sie weitermachen. Das Bild das war da passt und eigentlich bei allen, bei Demo ist auch was, wenn die beschützen auch den Demo und sowas

I: Und was hat dir an dem Work-Shop oder an dem Museumsbesuch nicht so gut gefallen?

D: Eigentlich nichts.



43 I. nichts? (lacht)

44 D: (unv.) das ist geschichte gibt' s auch nur traurige Sachen, das ist auch, man will nicht hören oder sehen aber es ist wahr (lacht) also, muss man nicht lernen, aber das ist, wenn du das lernst, das ist gut, aber so viele traurige Sachen, das ist in der Vergangenheit. Ich komme selber auch aus einem Land, das die ganze Jahre, also die ganze Zeit ist Krieg, das macht bisschen, traurig also mich selbst, wenn ich denke das hat passiert in Europa, in Österreich in Zweite Weltkrieg oder Erste Weltkrieg dann ich schalte mich automatisch ab, in meine Land ist auch gleich so, ganze Zeit ist Krieg und so.

45 I: Welches Land?

46 D: *Ländernamen*, ich bin schon lange weg eigentlich, aber

47 I: Aber im Museum musstest du daran denken?

48 D: Ja, also es kommt eigentlich automatisch, also wenn du nach Krieg denkst, dann schaltet man sich automatisch an, das kannst du nicht also beschränken, das kommt einfach selber raus, Gedanken ist ja

49 I: Und wie hat dir das Museum generell gefallen, so der Raum und die Führung?

50 D: So das Gebäude hat mir wirklich gefallen, weil ich bin eigentlich oft Ringstraße und Heldenplatz und irgendwo also ich arbeit jetzt eigentlich als *Essenslieferant* sowas, wie überall, aber manche Gebäude sehe ich und es ist schön, dass man reingehen, aber das ist beim Heldenplatz ist diese Gebäude Haus, hat mich wirklich gefallen weil ich jedes Mal, wenn ich da dieses Gebäude vorbeigegangen bin, hab mir gedacht, irgendwo gehe ich rein und vielleicht ist es schön drinnen, aber ja es ist so ganz große Gebäude und sehr gut, dass wir heute ja. Es war super. Eigentlich nicht Schlechtes dort, nein nichts Schlechtes, es ist sehr sehr (unv.) kompliziert zu verstehen, aber wenn man zwei-, dreimal hingehst, Ruhe schaut, dann bleibt dann mehr

51 I: Also nochmal hingehen, sollte man?

52 D: Ich gehe nochmal hin, vielleicht

53 I: und nach dem Work-Shop, wie hat dich der Work-Shop noch beschäftigt oder der Museumsbesuch generell? So hast du darüber nachgedacht irgendwann nochmal?

54 D: Ja, ich habe darüber, also, was ich zuhause war, ich hab recherchiert, dass ich den, die Videos finde von Hitler damals, in Österreich gekommen, gekommen und auf dem Balkon gestanden und es war voll (unv.). Also das war auch interessant, wie hat er da oben gestanden und auch gesprochen, ich habe den Film, also kurze Video habe ich gefunden und geschaut und dann manche Leute war von diese Zeit noch im Leben, die haben des erzählt, wie war damals, damals war ganz voll der Heldenplatz, Ringstraße war voll Menschen und das hat eigentlich auch gefallen, also, ich hab das nach dem Work-Shop im Internet recherchiert und gefunden eigentlich ein paar Videos (lacht) und weil diese Museum du kannst nicht auf die Balkon gehen und ich wollte wissen wie war damals (lacht) und das ist auch das andere Sache habe ich nicht eigentlich, also, ehrlich sagen, nicht gesucht so.

55 I: Aber hast du irgendwann darüber nachgedacht irgendwie über irgendetwas vom Museum?

56 D: Das nicht, aber diese Kiste mit Erde habe ich auch mit meinem Freund auch gesprochen und er wusste auch nicht, ja es war so Erde geschenkt geben, ja, ansonst, also, das Lichter habe ich auch öfter mit meinem Freund gesprochen, das Lichter.

57 I. Was habt ihr da gesprochen?



- 58 D: Also, ich hab gesagt das Licht ist so, dass das so einen Hintergrund hatte, damals die haben eine Demonstration gemacht, Demo gemacht (lacht) und gegen den Entscheidung von ein Partei, gegen Ausländer oder sowas, gegen Rassismus und so, die haben dieses Jahr nochmal gemacht und ja, den Teppich habe ich auch erzählt (lacht), ich weiß nicht, wie ist die richtige Name, aber ich sag das Teppich (lacht)
- 59 I: Weißt du noch, wann genau du darüber nachgedacht hast? In welchem Moment?
- 60 D: Gleich nachher
- 61 I: Gleich danach?
- 62 D: Ja, als ich diese Tag zuhause war am Abend und dann habe ich also auch erzählt und dann habe ich auch den Videos gefunden von damals die, wie gesagt, das damals Hitler in Österreich gekommen im Heldenplatz raufgestanden, und gesprochen viele Leute und das war auch eine andere dokumentares Video, die zwei Leute von damals, also jetzt schon, ich weiß nicht jetzt oder paar Jahre früher war, die haben erzählt, das war so und so und so. Es eigentlich alles. Sonst Besonderes nichts.
- 63 I: und du hast, was hast, darüber haben wir schon geredet, was dich überrascht hat oder was neu war, das haben wie schon (lacht)
- 64 D: Ja, neu, soll ich nochmal sagen, diese Kiste (lacht)
- 65 I: Ja, nochmal (lacht)
- 66 D: Ja, (unv.) diese Kiste, ich habe vergessen eine Foto machen, das war cool und die Dings auch, eh, den Skifahren, das ist eigentlich nicht nur alt, sondern das ist neu, da weiß man schon, ich hab raufgesessen und Foto gemacht, also mit den, das ist sitzt darauf, da sitzt man da und gehst so rauf mit dem Skifahren, also von oben, von oben dann Skifahren.
- 67 I: mit dem Lift?
- 68 D: Ja, sagt man Lift, oder?
- 69 I: Ich glaub schon (lacht). Und wie würdest du sagen hat der Work-Shop deinen Blick auf Museen geändert oder beeinflusst?
- 70 D: (Pause) Ach so, schwer zu sagen, eh, was mich nicht, schon wissen, aber nicht ganz, schon wissen, wie gesagt, das ist nicht nachdenken, nach den österreichische Geschichte, weil wie gesagt, ich muss auch, ich mache jetzt auch eine Antrag, das ist österreichische Staatsbürgerschaft und da brauche ich auch ein paar Information von Geschichte, da ist auch eine Prüfung, da muss man auch bisschen wissen wegen Geschichte Österreich und die Union und so
- 71 I: und hat das beeinflusst wie du Geschichte findest, dieser Museumsbesuch?
- 72 D: Wie meinst Sie?
- 73 I: Denkst du jetzt anders über Geschichte, oder?
- 74 D: Nein, also wenn man hin geht, dann denkt man sofort an Geschichte, also ich, es gibt so keine andere Sache, (unv.) nur Geschichte von vor 100 Jahre, es ist nicht so alt, aber ein bisschen vor dem Zweiten Weltkrieg und so aber das ist auch.
- 75 I: und ehm, hat das dein Bild von Österreich geändert? Oder würdest, ja
- 76 D: Eh, mhm, (Pause) Ja, schon, wie soll ich sagen, keine Ahnung, ich kann nicht eigentlich sagen, was genau geändert, schon Wissen geändert also, dauernd, also es ist auch, wenn wir, meine, meine Gedanken ist so ein bisschen in Österreich das so geändert bei diese Museum und das, das ich (Pause) das ich bisschen gewusst habe den österreichische Leute damals auch bisschen schwierige Hintergrund haben so, das, manche

„Geänderte Wahrnehmung“
kulturreflexive Prozesse



77

denken okay das ist Europa ist so, wie Österreich jetzt ist so, aber die hatten auch eine schwere Vergangenheit und ja nicht, sonst nichts.

78

D: Also, das Bilder

79

I: Also die vom Anfang

80

D: Ja, ich, vielleicht nehme ich was anderes, aber das ist meine, das bleibt aber schon auch bei dem Bild mit dem Polizei, weil das Bild mit dem Demo oder mit dem Schulensystem in Österreich, ja (unv.)

81

I: Ehm und wenn du jetzt sagen müsstest, was sich noch verbessern kann, was wäre das?

82

D: Also ich mich verbessern kann oder wie?

83

I: Ja, wie kann das Museum besser sein oder der Work-Shop?

84

D: Oj ich weiß nicht, ich habe keine Ahnung aber das besser sein, ist, bisschen kürzer erklären den Sachen, also, bisschen nicht ganz so lange erklären, dann wirds bisschen langweilig, man will viele Sachen, die kürzer erzählen, das wär glaub ich besser, für mich ist besser, weil wenn das ist eine lange Geschichte erzählt, dann vergisst man die Zusammenfassung (lacht), was war das eigentlich, das ist ganz schwierig, für mich ist, wenn die die Sachen ein bisschen kürzer erzählt dann wäre gut.

85

I: Okay, dann schaue ich nochmal, ob ich irgendwelche Fragen vergessen habe (lacht), nein, ich glaube ich bin alle Fragen durchgegangen (lacht) Gibt's noch irgendetwas, was du sagen willst oder was du noch?

86

D: Mhm, eigentlich nicht Besonderes, wenn ich sagen das ist außen von dem Thema, das mit dem Corona weg ist einfach, einfach die Corona endet sich und das wir nochmal normal leben könnte, das will ich nur, das wünsche ich mich auch und allen anderen auch.

87

I: Ich auch (lacht)

88

D: Sonst eigentlich nicht

89

I: Okay, perfekt

90

D: ich wünsche dir auch viele Spaß bei deinem Mastertest

91

I: Oh dankeschön, so dann stoppe ich das und hoffe es funktioniert

„Geänderte Wahrnehmung“
kulturreflexive Prozesse



„Kritik an dem Work-Shop“

HdGÖ Museumserfahrung



HdGÖ Museumserfahrung

„Emotionale reaktion“



C.6.4. Transkription 4



- 1 I: Also, die erste Frage wäre, was sind deine generellen Erfahrungen mit historischen Museen?
- 2 A: Hmm, ich hab, was keine Ahnung, aber (Pause) was Museum ist, oder?
- 3 I: Genau, warst du schon einmal in einem Museum?
- 4 A: Ja, das war mein zweite Mal, (Pause) ich finde das gut und sehr interessant, weil wir müssen viele Dinge wissen, weil wir wohnen hier (Pause). Das ist sehr interessant
- 5 I: In welchem Museum warst du davor?
- 6 A: (Pause) Haus der Geschichte Österreich
- 7 I: Ah, im selben Museum warst du schon?
- 8 A: Ja, ich war noch wirtschaftliche Museum, ich war letzte Woche da
- 9 I: letzte Woche erst? (lacht) Okay.
- 10 A: Der, was das gemacht hat, Thema Arbeit (unv.)
- 11 I: und findest du Museen grundsätzlich wichtig?
- 12 A: Ja, weil Museum man findet viel besser und viel Erklärung, das haben die Land und das ist besser
- 13 I: Und Geschichte?
- 14 A: Geschichte auch besser, weil wir wohnen hier und wir müssen viel wissen über Österreich oder Menschen
- 15 I: Und für dich, magst du Geschichte?
- 16 A: Ja, meine Lieblingsfächer waren früher Geographie und Geschichte
- 17 I: Und warum?
- 18 A: Weil ich mag, ich hasse Mathe, das ist (Unterbrechung)
- 19 I: Also warum magst du Geschichte und Geographie?
- 20 A: weil das ist einfaches Thema für mich
- 21 I: Mhm, warum ist es einfach?
- 22 A: Weil das interessiert mich, das ist, das mag ich
- 23 I: Und was an der Geschichte, welche Themen zum Beispiel?
- 24 A: Es gibt viele Themen, nur ich hasse Politik, was ist Geschichte anderes, mag das, das mag ich
- 25 I: Und warum keine Politik?
- 26 A: Weil ich hasse über Politik, ich habe Problem über mein Land, ich war ein Journalist in *Ländername*, das ist hasse über Politik, ja weil keine Pressfreiheit in *Ländername*, (unv.) aber anderes Themas finde ich gut
- 27 I: Und jetzt bevor du in das Museum gegangen bist, welche Erwartungen hattest du, wie hast du geglaubt, dass das Museum und der Workshop sein werden?
- 28 A: Gut erklärt, was alles da war. Bisschen lang. Das war bisschen langweilig. wenn sie lasst uns dort schauen, das ist besser, sie hat uns viel erklärt und dann das war ein bisschen sehr langweilig
- 29 I: Also wie hast du es dann insgesamt gefunden?
- 30 A: Interessant
- 31 I: Und so von dem Anfang zum Beispiel?
- 32 A: Am Anfang (unv.) erstes Zimmer, 'Was ist für mich Österreich'. Ich habe Wiener Schnitzel genommen, ein Plakat



- 33 I: Ein was?
- 34 A: Ein Plakat für Wiener Schnitzel
- 35 I: Ah Ja, genau
- 36 A: Ich habe das genommen und ich habe gesagt, das ist für mich Österreich, weil in andere Land essen das nicht. Das ist das Lieblingsgericht von Österreich
- 37 I: Und hat dein Bild irgendwann im Museum dazugepasst
- 38 A: Ja, Thema EU. Wo wir da, die Map, die Zeichnung und diese Wiener Schnitzel war wie die österreichische Map. Das war passt
- 39 I: Und welche Themen sind dir in Erinnerung geblieben, wenn du jetzt die ersten Themen, die in den Kopf kommen
- 40 A: (Pause) Zweite Mal das war in Österreich Frauen haben weniger Recht, es war nur eine Frau, heute sind viele Frauen da. Es gibt heutige Frauen (unv.) in Österreich
- 41 I: Und welche anderen Sachen? Wenn du über den Work-Shop nachdenkst, welche Stationen?
- 42 A: Was?
- 43 I: Im Museum, woran kannst du dich noch erinnern?
- 44 A: Es gibt noch ein Thema, das war EU und anderes. Ja, das erklärt EU, Andere, das sind die andere Länder, die sind nicht Österreich, die sind auf diese EU, Europäische Union und diese Anderes war auch, weil sie Beispiel Europa oder Österreich kommen, sie müssen eine Visum herkommen
- 45 I: Und noch irgendein?
- 46 A: Noch eine. die letzte Thema war ich glaube über diese transsexual Leute. Es war eine Man, sie wollte eine Frau sein. Das war die letzte Thema
- 47 I: Und warum kannst du dich an genau die erinnern, zum Beispiel an das EU Thema, warum genau, was ist dir da in Erinnerung geblieben?
- 48 A: Weil die EU, weil Österreich ist dabei in EU, vielleicht erste Januar 1995 war Österreich, das ist (unv.)
- 49 I: Und warum kannst du dich an die letzte Station noch erinnern?
- 50 A: Letzte Station. Was die letzte?
- 51 I: Mit Conchita Wurst, was du erzählt hast.
- 52 A: Das ist, die Menschen haben müssen gleich Leute, gibt es viel, wer will oder ich kann eine Frau sein oder eine Mann sein, das ist wählt für die Menschen. Das war auch wichtig
- 53 I: Und was hat dir besonders gut, oder nicht, oder besonders gut gefallen im Museum?
- 54 A: Bei mir alles, es war meine zweite Mal, aber ich fand alles gut. Und bei mir war wichtig, weil ich wohne hier, alles zu wissen
- 55 I: Und was hat dir nicht so gut gefallen? Du kannst alles sagen (lacht)
- 56 A: Die Erklärung, war sehr lang, das war bei mir langweilig
- 57 I: Und noch weiter irgendwas?
- 58 A: Es gibt, dort war ein Pferd, diese Thema habe ich nicht genau verstanden
- 59 I: Nicht genau?
- 60 A: Diese Thema von Pferd, dort war ein Pferd, sie hat eine Geschichte erzählt, das weiß ich nicht, ich hab keine Ahnung

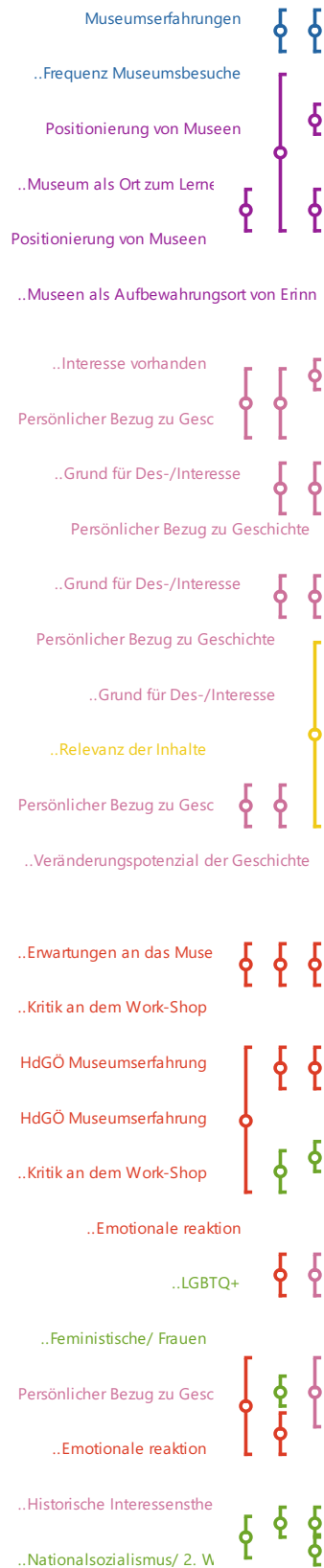


- 61 I: Und wie hat, was war dein Eindruck von dem Raum und von dem Museum selber?
- 62 A: Schön Gebäude, das war interessant
- 63 I: Und die Ausstellung, wie die aufgebaut war?
- 64 A: War sehr gut, sehr schön
- 65 I: Und dann war der Work-Shop vorbei, wie hat dich der Work-Shop danach noch beschäftigt, also hast du an den Work-Shop danach nochmal gedacht? (schüttelt Kopf) Gar nicht? Hast du mit jemanden darüber geredet?
- 66 A: Ja, mit meinem Kollegen, wir sind sechs Personen, wir haben alles miteinander geredet, wir haben auch bisschen brainstorming dort gemacht
- 67 I: Und was hat ihr da geredet?
- 68 A: Viel, der letzte Sache haben wir gemacht, dort war sehr Meinung dort zu legen, ich habe Frieden geschrieben
- 69 I: Und warum?
- 70 A: Weil das ist wichtig, für diese Welt und auch Österreich
- 71 I: Und danach hast du noch mit anderen Leuten darüber geredet?
- 72 A: Nein
- 73 I: Nein (lacht), bis heute hast du nicht mehr daran gedacht (lacht)
- 74 A: Nein, gestern fragt die Lehrerin eine Feedback gemacht, was wir haben vorgestern gemacht, das war Meinung geben
- 75 I: Und was hast du da dich nochmal erinnert? Was war das für ein Feedback?
- 76 A: Über die Museum, was findest du gut, was ist so schlecht, welches Thema gefällt, nur das war
- 77 I: Was hast du angekreuzt?
- 78 A: Ich habe angekreuzt, interessant, bisschen zu lang, und alles hat mir gefallen, das war mein zweite Mal und dort war andere Frage, würdest du nochmal gehen, ich habe gesagt ja
- 79 I: Okay, und dann, welchen Nutzen hat, denkst du, so ein Work-Shop (Pause), wozu macht man diesen Work-Shop?
- 80 A: Ich weiß nicht (Pause)
- 81 I: Das erste, was du denkst
- 82 A: Ich weiß nicht
- 83 I: Nichts (lacht), okay, was war besonders neu für dich? Was hast du vorher nicht gewusst?
- 84 A: (Pause) Ich habe nicht gedacht, dass früher in Österreich Frauen hatten nicht Recht, ich habe gedacht Frauen hat Recht, aber sie hat uns erklärt, Frauen hat früher weniger Recht, sie haben weniger gehabt. Das habe ich, dort gelernt
- 85 I: Und war irgendetwas überraschend?
- 86 A: (Pause) Ich weiß nicht
- 87 I: Kein Problem, alles gut (lacht) und hat, wie hat das Museum oder der Museumsbesuch dein Bild von Österreich beeinflusst?
- 88 A: Nochmal?
- 89 I: Also wie hat sich dein, wie du über Österreich denkst, hat sich das geändert nach dem Work-Shop?
- 90 A: (Pause)



- 91 I: Also ist Österreich für dich jetzt immer noch gleich?
- 92 A: Nein, früher ich habe andere Idee gehabt, aber jetzt, was-
- 93 I: und welche Idee?
- 94 A: über die Frauen habe ich gesagt und diese Transsexual und ja, ich hab gedacht, dass diese Transsexual in Österreich haben nicht (unv.), ist erlaubt. Das hab ich auch dort gelernt
- 95 I: Und wie findest du jetzt Geschichte, hat sich das geändert?
- 96 A: Alles gut
- 97 I: Alles gut? (lacht) Und wie findest du Museen jetzt?
- 98 A: Ich finde schon interessant und noch dieses Museum ist wichtiges Thema. Viele Leute sollen dort besuchen, dort ist viel zu wissen
- 99 I: Und warum sollte jeder hingehen?
- 100 A: Weil viele Menschen das weiß nicht, was ist Österreich oder österreichische Geschichte
- 101 I: Wenn du jetzt nochmal ein Bild aussuchen müsstest, wie am Anfang, würdest du wieder dasselbe nehmen, nochmal das Schnitzel oder ein anderes?
- 102 A: Vielleicht anderes
- 103 I: Was zum Beispiel
- 104 A: Bergen, also diese Berge, das hat *Name* genommen, weil in Österreich gibt es viele Berge, früher ich hab in *anderes österreichisches Bundesland* gelebt, es gibt dort schöne Berge, es gibt dort eine kleine Dorf, das heißt *Dorfname*, es gibt dort viele schöne Berge in Österreich
- 105 I: Und deswegen würdest du Berge nehmen?
- 106 A: Ja
- 107 I: Okay, letzte Frage, wenn du etwas, was könnte man noch verbessern an den Work-Shops? Damit mehr Leute gehen?
- 108 A: Kurz erklären und bisschen dort Leute so lassen, nicht nur die Lehrerin das erklärt, weil wenn ich dort besuche oder sie lässt mich dort und ich suche etwas neue, wenn sie erklärt mir nur, erklärt mir nur, was ist so klein, kleine Thema, was möchte auch sagen
- 109 I: Noch irgendwas?
- 110 A: Nein, anderes war alles gut
- 111 I: Okay, alles andere war sonst gut, dann gibt's noch etwas, was du sagen möchtest, irgendwas?
- 112 A: Ich möchte auch sagen, die Leute müssen dort zu besuchen, damit sie viel wissen über Österreich und Geschichte
- 113 I: Wozu findest du, muss man das alles wissen?
- 114 A: Weil die lebt, wir wohnen hier, weil manche Leute fragt wie viele Einwohner Österreich, sie wissen nicht, sie sagen 15, 20
- 115 I: Und warum ist das wichtig?
- 116 A: Weil du weiß nicht das Land, wo du wohnst, und das kann nicht sagen, diese Land auch ist seine zweite Heimat, und das ist bisschen blöd
- 117 I: Noch irgendwas?
- 118 A: Nein, alles gut
- 119 I: Okay, das war's, dann stoppe ich

C.6.5. Transkription 5



- 1 I: Okay, ehm die erste Frage ist, welche Erfahrungen hast du generell schon mit historischen Museen?
- 2 C: Eigentlich keine, es war die erste Mal, ich war in keine andere Museum
- 3 I: Und findest du Museen wichtig generell?
- 4 C: Ich finde das ist wichtig
- 5 I: Kannst du das noch mehr erzählen?
- 6 C: Man kann viel lernen über alte Geschichte und viele Objekte sind wichtig ist in Kultur oder so
- 7 I: Und Geschichte? Ist das wichtig für dich?
- 8 C: Ja
- 9 I: Und warum? (lacht)
- 10 C: Eigentlich ich interessiere mich nicht für die Geschichte, aber manche Menschen schon, manche Menschen will wissen das, was ist Österreich und was ist da passiert ist
- 11 I: Und warum interessierst du dich nicht?
- 12 C: Ich interessiere mich in Zukunft als für Früheres
- 13 I: In Zukunft? Also, wie ist dann Geschichte für dich?
- 14 C: Mich interessiert Geschichte, wie, mit etwas zu tun hat, das ich brauche in meinem Leben, aber nicht was ist (unv.)
- 15 I: Okay, und findest du, dass man Geschichte, brauchst du Geschichte in deinem Leben, irgendwelche?
- 16 C: Ich schon für Motivation
- 17 I: Für was?
- 18 C: Motivation und dann, wenn will etwas herausfinden, wir können von Vergangenheit finden und so
- 19 I: Okay, ehm das heißt, du hast gesagt, du warst noch nie in einem Museum, welche Erwartungen hattest du an das Museum oder an den Work-Shop?
- 20 C: So eigentlich hab ich gedacht, dass wir sehr viele Objekte alte und dann sie beschreiben das wofür nutzen die Objekte, es war viel anders
- 21 I: Und wie war's?
- 22 C: Wir haben viel über Dinge geredet, was einfach selbstverständlich war, ich denke
- 23 I: Zum Beispiel?
- 24 C: Zum Beispiel Kleidung oder Motorcycle oder in die erste Raum, wo die erste Frau die elect, Politikerin war
- 25 I: Und das war für dich selbstverständlich?
- 26 C: Ja, eigentlich Kleidung hat gar nichts zu tun mit Vergangenheiten oder irgendetwas und so
- 27 I: Wie hast du dann den Work-Shop insgesamt gefunden?
- 28 C: Es war ein paar Themen, das ich habe interessiert, wie Nationalsozialismus und Diktatur, weil ich versteht nicht über Nationalsozialismus (unv.) weiß etwas, es war viele Themen das, ich finde nichts Besonderes dort
- 29 I: Und welche Themen sind dir dann in Erinnerung geblieben?
- 30 C: Der erste Frau, die Politikerin war oder Nationalsozialismus war da, diese Symbol das jüdisch und



- 31 I: Und warum sind dir die im Gedächtnis geblieben?
- 32 C: Weil irgendwie es kann wichtig sein, wenn wir kann reden mit jemanden zu, wenn jemand reden will über Österreich, wir kann diese Themen nutzen, eine Konversation zu haben, oder, und so
- 33 I: Hast du noch mehr Themen, die dir einfallen?
- 34 C: (Pause) Eigentlich wir haben nicht soviel Themen, weil es war eine große Museum
- 35 I: Und ganz am Anfang, wie hat dir das gefallen?
- 36 C: Wenn sie haben gefragt, 'Was Österreich für mich' ist? Es war schon okay, aber mit die Ideen war nicht so viel
- 37 I: Mit was?
- 38 C: Mit diese, so ich wollte über österreichische Geschichte lernen, aber 'Was ist Österreich für mich' hat nichts zu tun (unv.)
- 39 I: und welches Bild hast du da genommen?
- 40 C: Ich habe Berge mitgenommen, aber ich glaube alle Bilder erzählen eine Geschichte über Österreich, weil Krone Zeitung und so.
- 41 I: Und warum, denkst du das?
- 42 C: Weil Krone man kann zeigen, wie viel Vertrauen haben Leute in Österreich, weil in Wochenende es gibt Zeitung und niemand ist da und man gibt Geld und bekommt
- 43 I: Also Vertrauen zeigt das?
- 44 C: Weil diese Modell in viele Länder geht nicht, Leute würden einfach die Zeitung nehmen ohne Geld zahlen und so, eigentlich alle Bilder beschreiben da was ist Österreich zusammen
- 45 I: Und warum hast du genau die Berge genommen?
- 46 C: Weil es gibt viele schöne Berge in Österreich, ich glaube ich habe eigentlich einfach so genommen, weil eigentlich die Frage war, was ist Österreich für mich und ich habe eine Bild genommen, was ist eigentlich, was finde ich in Österreich so
- 47 I: Und wenn du jetzt drüber nachdenkst, was hat dir besonders gut gefallen an dem Work-Shop?
- 48 C: Ich glaube es kann viel interessant sein, weil viele denken nur über ein Thema, aber in Detail, ja, Nationalsozialismus oder diese Geschichte über die (unv.)
- 49 I: Über die was?
- 50 C: Über das Pferd
- 51 I: Ah über das Pferd, war interessant oder nicht?
- 52 C: Ja, es war interessant
- 53 I: Interessant, okay und was kannst du dich beim Nationalsozialismus noch erinnern, welch, was war da besonders-
- 54 C: Hitler hat eine (unv.) angefangen mit unterschied Leute mit Religion, Farbe und so und diese leute wegen diese war gar nicht, haben nicht so viele Rechte als die normale, anderen Leute und sie mussten eine Symbol tragen und es ist schlecht eigentlich, so, es ist so, wenn jemand in Zukunft versucht etwas zu tun, wir können von Vergangenheit finden, was war passieren und was war (unv.) und so. Man kann verändern. Weil nach, von vor, es war die erste Mal Hitler das versucht, so niemand weiß, wie es geht, in Zukunft, aber jetzt alle Leute wissen das, das ich finde Grund, warum Geschichte sind wichtig
- 55 I: Ja, versteh ich, ja und was fandest du nicht so gut, du hast eh schon ein



bisschen-

- 56 C: Ja, diese Kleidung
- 57 I: Noch irgendwas, was dir einfällt, was nicht so gut war?
- 58 C: Es war (unv.), es war nicht über eine bestimmte Thema, weil wenn ich denke, es war über Österreich, aber wir haben nicht so viel über Österreich geredet
- 59 I: Was hättest du dann noch wissen wollen zum Beispiel?
- 60 C: (Pause) Über was ist passiert, wenn Zweite Weltkrieg war beendet oder so, oder wie ist es anfangen, ja, weil wenn der Krieg endet und was ist passiert mit Leute und wie war die alle Zustand auf alle Leute (unv.), oder wie (unv.) Technik gekommen
- 61 I: Mit der wie?
- 62 C: Technik, Motorcycle und so, es wär viel interessanter, wenn wir darüber geredet, wie hat das alles angefangen und so
- 63 I: Noch irgendwas? (lacht)
- 64 C: Nein
- 65 I: Wie hast du die Räume generell gefunden, das Haus?
- 66 C: Irgendwie es war interessant, aber irgendwie auch langweilig
- 67 I: Und das das das, die Räume, wie das ausgeschaut hat und die das Haus selber?
- 68 C: Es war wunderschön, aber nur es war groß und es gibt nicht so viel
- 69 I: Nicht so viel, was?
- 70 C: Mit die Objekte, oder so
- 71 I: Okay, dann war der Work-Shop vorbei, hast du, hat dich der Work-Shop danach irgendwie noch beschäftigt? Hast du darüber nachgedacht?
- 72 C: Eigentlich nicht, habe ich nicht etwas nachgedacht
- 73 I: Hast du mit jemanden darüber gesprochen?
- 74 C: Nein
- 75 I: Nur heute? (lacht)
- 76 C: Nur heute
- 77 I: Warum glaubst du, hast du gar nicht darüber nachgedacht?
- 78 C: So, vieles, es war nicht etwas Thema, kann ich anwenden in meine jetzige Leben, wenn ich denke, es war schön zu wissen über ein paar Dinge, aber es ist passiert in Vergangenheit und es hat nichts zu tun mit jetzt.
- 79 I: Okay, dann welchen Nutzen denkst du haben diese Work-Shops?
- 80 C: Ich weiß nicht für mich was für Nutzen hat, aber ich glaube, wenn jemand versucht etwas zu verändern, wie eine Politiker, wir kann finden das, was er versucht, dass jemand anders hat in Vergangenheit versucht und was ist passiert und so wie kann eine bessere Entscheidung treffen, wenn er weiß über Geschichte und so
- 81 I: Das heißt, wer sollte zu solchen Work-Shops gehen, deiner Meinung nach?
- 82 C: Eigentlich Jugendliche wie ich, aber, weil wir Jugendliche sind wer in Zukunft etwas machen. wer weiß, wer weiß was passiert, wenn man so macht und so sich anders Entscheidung treffen, aber war nicht so viel darüber über dem. Es war viele Thema und viele kurze Thema
- 83 I: Und was, war irgendetwas neu für dich?

..Feministische/ Frauer
 ..Nationalsozialismus/
 kulturreflexive Prozesse
 ..Geänderte Wahrnehmung

..Geänderte Wahrnehmung
 kulturreflexive Prozesse

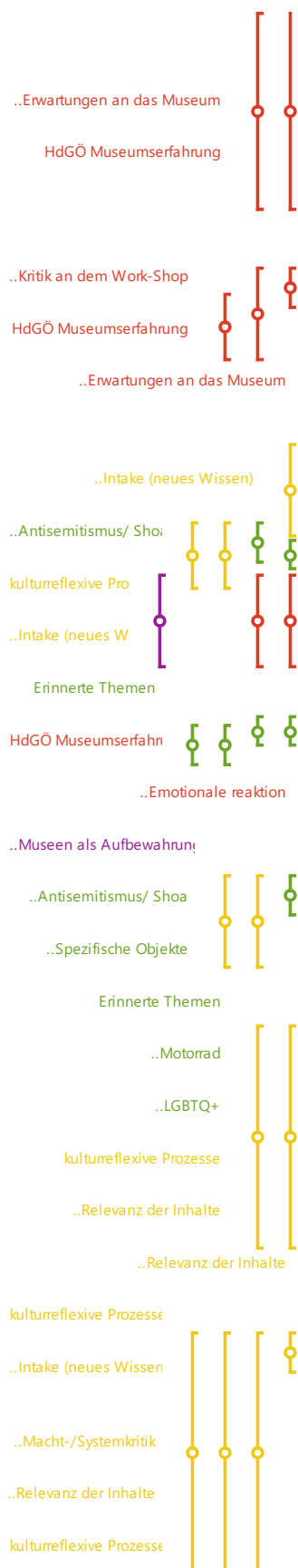
..Erwartungen an das I
 ..Museumscharakteristi
 HdGÖ Museumserfahrung
 ..Kritik an dem Work-Shop
 Persönlicher Bezug zu Geschicht
 ..Interesse vorhanden

Persönlicher Bezug zu Geschicht
 ..Grund für Des-/Interesse
 ..Kritik an dem Work-Shop
 HdGÖ Museumserfahrung

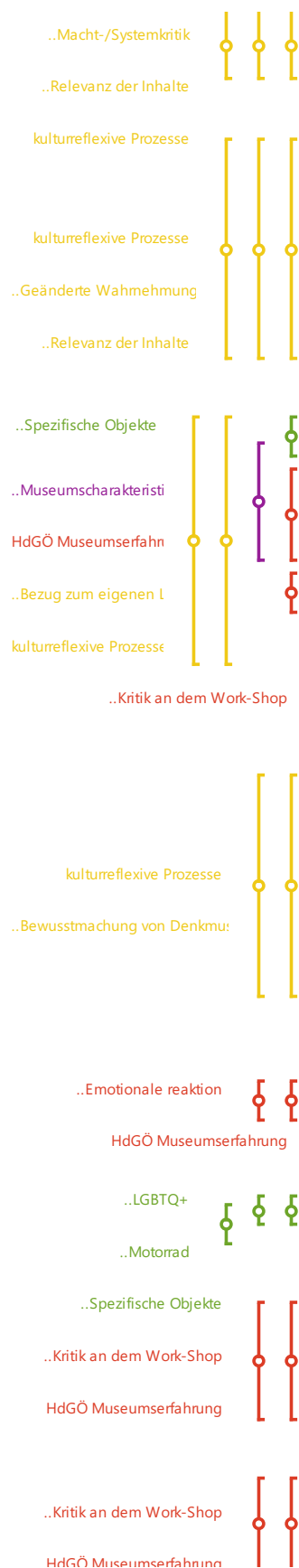
- 84 C: Nichts
- 85 I: Irgendetwas, was dich überrascht hat, irgendetwas, was du vorher nicht wusstest?
- 86 C: Es war so viel eigentlich, das ich nicht wusste, wie die erste Frau, die Politiker wurde oder Nationalsozialismus oder Bevölk, diese Geschichte, dass Leute wollten das Österreich auch in das, er hat auch, etwas zu tun mit so _Nationalsozialismus_
- 87 I: und das wusstest du davor noch nicht und war das interessant?
- 88 C: Ja, sicher
- 89 I: Wenn du jetzt nochmal ein Bild aussuchen müsstest, würdest du ein anderes Bild nehmen, oder wieder die Berge, glaubst du?
- 90 C: So, wenn ich sage, was ist Österreich für mich, (Pause) ich würde eine Bild nehmen, es gibt etwas, was beschreibt Zukunft und Möglichkeiten, weil ich habe viele Opportunities hier als in my country, das ist Österreich für mich
- 91 I: Und hat dann oder hat sich durch diesen Work-Shop irgendwas geändert, wie du Österreich siehst?
- 92 C: Nein
- 93 I: Und wie du Museen oder so siehst, hat sich da irgendwas geändert?
- 94 C: Ja, in meiner Fantasie waren Museen sehr groß und es gibt viel Geschichte, so es gibt eine Object und es gibt ein etwas, das beschreibt, man lest alles, aber es war anders, es war groß und es war nicht so viel
- 95 I: Und wie du Geschichte jetzt findest, hat sich das geändert?
- 96 C: Nein, ich interessiere mich über bestimmte Thema, aber es gibt vieles für das ich interessiere mich nicht
- 97 I: und welche Themen nochmal?
- 98 C: So (Pause) etwas Politik zu tun haben oder mit (unv.) oder so, aber Thema wie etwas mit Kleidung zu tun hat, interessiert mich nicht
- 99 I: Okay, mhm, dann würdest du, was würdest du an dem Work-Shop verbessern, damit noch mehr Leute kommen?
- 100 C: Mehr mit die Dinge, mehr Themen, weil es gibt nicht so viel Themen, so es gibt nicht so Nationalsozialismus und Beispiele, aber nicht so viel, weil es gibt, in 2018 Geschichte sein, aber es gibt nur eine Geschichte, was ist passiert in 2018, aber kann viel besser sein, wenn man redet über eine bestimmte Zeit aber was alles ist passiert in diese Zeit, dann wir können eine bessere Bild haben, weil wir reden über die ganze Zeit, dann es gibt viele Dinge, das einfach fehlt
- 101 I: Okay, dann zum Schluss, gibt's noch irgendwas, was du sagen willst?
- 102 C: Nein
- 103 I: Gar nichts? Okay, perfekt, dann sind wir schon am Schluss, dann dreh ich jetzt ab

C.6.6. Transkription 6

		1	I: So, und da, okay, gut, ehm, also die erste Frage ist, was hast, welche Erfahrungen hast du schon mit historischen Museen?
HdGÖ Museumserfahrung		2	B: Eigentlich früher habe ich gar keine Erfahrung, das war so die erste Mal, das ich dort war und so und es war eigentlich gut und interessant auch
..Kritik an dem Work-Shop		3	I: Und wie findest du, wie wichtig findet du Museen generell?
Positionierung von Museen		4	B: Museum generell ich finde so, die sind wichtig, aber auch nicht so ganz wichtig, weil man muss auch so wissen, was früher war und was ist so passiert und so, das ist wirklich sehr interessant so, Museums und so
..Museum als Ort zum Lernen		5	I: Und warum denkst du, sind sie nicht so wichtig?
Positionierung von Museen		6	B: Weil, okay, man geht vielleicht einmal oder zweimal, aber man muss nicht so immer so hingehen, vielleicht man geht man nur einmal und der sieht alles und fertig, er hat alles gesehen, wenn er noch einmal kommen, dann er wird gar nichts Neues sehen, deswegen ist es nicht so ganz wichtig
..Museumscharakteristika		7	I: ehm und wie findest du Geschichte? Ist Geschichte für dich wichtig?
Persönlicher Bezug zu Geschichte		8	B: Geschichte doch es ist wichtig, nicht nur für mich wichtig, es ist fast für alle wichtig, weil jeder will wissen, was zum Beispiel sein Land vorher war oder was ist früher mit Menschen passiert und so, das ist wirklich interessant und man lernt viel davon
..Grund für Des-/Interesse		9	I: Und warum denkst du muss man das wissen?
Persönlicher Bezug zu Geschichte		10	B: Ja, weil, man muss auch mehr intelligent sein, dass man nicht so immer denkt, ja ich bin jetzt da, ich lerne nur, ich gehe nach Hause und so, man muss auch über früher wissen, man muss auch über so vorher wie Menschen haben vorher gelebt, wie Menschen haben sich so Sachen neu gemacht und so, zum Beispiel Handy, früher war gar kein Handy, der haben's wieder gemacht, deswegen ist es sehr interessant, wenn man weiß, wie früher haben gelebt und so, so ohne diese Sachen, die wir gerade haben. Es ist interessant und auch gut zum Lernen
..Relevanz der Inhalte		11	I: Und wenn man was weiß, was kann man dann anders machen, oder?
Persönlicher Bezug zu Geschichte		12	B: Zum Beispiel es gibt manche Sachen, man verwendet es in seinem Leben, zum Beispiel früher wenn jemand hat eine größere Fehler gemacht, man wird diese Fehler nicht noch einmal machen oder man nimmt dieses so größere Menschen zum Beispiel, der etwas für ganze Welt gemacht haben, man nimmt es als ein Vorbild, dass man auch so wird, dass man auch etwas für die Welt so bringt, so schaffen oder bringt. Deswegen es ist gut zu lernen und ist auch interessant und man muss immer wissen, wie man früher gelebt hat
..Veränderungspotenzial der Ge:		13	I: Das heißt dich interessiert Geschichte?
..Interesse vorhanden		14	B: Schon, ja.
..Frequenz Museumsbesuche		15	I: Du warst das erste mal im Museum?
Museumserfahrungen		16	B: Das erste mal in DIESEM Museum
..Andere Museumserfahrungen		17	I: In diesem Museum, und in welchem warst du davor?
		18	B: Leider ich kenn Namen nicht, ich war noch klein und so, aber die waren auch dort in der Nähe, so auf andere Seite von Straße, ich kenn Namen halt nicht so?
		19	I: Kunsthistorische?
		20	B: Kunsthistorische und auch die zweite, ja, die beide war ich dort und ja
		21	I: Welche Erwartungen hattest du dann an das Museum jetzt, bevor du hingegangen bist?
..Erwartungen an das Museum		22	B: Ich hatte so im Kopf, dass wir werden mehrere Sachen anschauen, was



- früher war, und so, erst hat mich gewundert, dass so, wo wir zurück gegangen, habe ich so gefragt, ob es gibt noch etwas in dieses Museum, das wir noch nicht geschaut haben, hat sie gesagt, nein nur das, ich hab mich gewundert, weil das war von draußen sehr groß, drinnen im Museum, in dem Museum, wo wir im Museum drinnen waren, es ist war so, nicht klein, aber das war nicht so, wie man irgendwie gehört hat, ja, man hat so im Kopf, dass man, man wird mehr sehen, man wird mehr Sachen sehen und so
- 23 I: Und ehm dann war das nicht so?
- 24 B: Doch, das war eigentlich sehr interessant, wie man es, wie die es gemacht haben, aber ich vorhin gesagt, man denkt es ist, es gibt mehr als das, es gibt so, mehrere Sachen, wir haben nur eine kleine Runde gemacht, man denkt immer so, ja
- 25 I: Wie hast du dann den gesamten Work-Shop wahrgenommen, wie war der für dich?
- 26 B: Eigentlich das war auch interessant, wie man so für Österreich lernt und so und eigentlich hat diese Sachen nicht alle, aber es gibt viele Sachen, die haben wir auch in Mittelschule und so auch gelernt über so Österreich und so, aber man lernt immer noch Neues und so, zum Beispiel wie diese bei (Pause) Juden, diese Stern, das habe ich vorher nicht gewusst, da habe nachher gewusst und das hat mich soviel gewundert, dass die haben Sachen, die sind halt original von früher, das war sehr cool und sehr schön, man sieht etwas der frühen haben's genutzt und so, es ist sehr schön
- 27 I: Welche Sachen sind dir noch in Erinnerung geblieben?
- 28 B: Dieses Pferd, der große Pferd, diese Stern von dieses Frau und dieses Moped, die drei
- 29 I: Und welche Themen weißt du noch? Oder Stationen?
- 30 B: In letzte Station, es hat ein bisschen so, es war am meisten das war besser bei letzte Station und ich erinnere mich halt ein bisschen an die andere Stationen, aber am meisten es hat mir die letzte Station gefallen so bei dieses Kleid. Wie hat so rausgebracht als zuerst ein Figur und dann hat sie in echte Leben rausgebracht und so das war auch interessant und so
- 31 I: und warum fandest du das so interessant?
- 32 B: Ja, weil er hat es begonnen mit einer Figur, hat's begonnen mit so eine ganz normale Spiel und dann er hat, er wollte es halt in echte Leben machen und er hat's geschafft und er hats auch nicht nur geschafft, er hat auch so erste Platz bekommen, das war wirklich sehr gut, was er gemacht hat, weil er hat's nicht nur, er war sehr nachgedacht so geschafft, er hat auch geschafft so Preise, das war so für mich so interessant und so, weil man, nicht jeder kann schaffen so von einer Figur, zum Beispiel, wenn man eine Figur macht zu echte Leben macht, das ist ein bisschen schwer und es ist nicht so normal, deswegen ich habe es so interessant gefunden
- 33 I: Fallen dir noch andere Themen ein? Aus dem, worüber gesprochen wurde?
- 34 B: Ja, über dieses Frau, leider ich habe ihre Namen vergessen, aber die ist Jüdin, so 2016 gestorben, das war auch interessant, weil sie wollte auch ein normales Leben leben, aber wegen Religion und so und wegen früher wie die so Gedanken gemacht, dass Juden müssen so, die dürfen nicht zu uns kommen, die dürfen nicht mit uns leben und so, das war auch interessant und sie hat's auch ein bisschen geschafft, dass niemand weiß, dass sie ein Jude ist, mit dieses Ding, was sie auf Stern gegeben hab, und war eigentlich sehr gut von sie, aber es war auch ein bisschen nicht gut, weil, wenn die es rausgefunden haben, die werden, sie werd



- getötet oder bestraft und so, das war auch interessant, weil sie hat so dafür gekämpft, das war interessant und so und das war auch gut zu wissen
- 35 I: Warum war das gut zu wissen?
- 36 B: Ja, das man weiß, dass es gibt auch Menschen, die haben auch gegen so gegen auch Rassismus so gekämpft, es gibt auch viele Menschen, die es gemacht haben, aber sie hat's für sich alleine gemacht, dass sie ein ganz normale Leben wie jeder lebt, mit dieses und so, ja und deswegen es war interessant, weil sie hat etwas gemacht und sie hatte gar keine Angst, weil früher die töten einfach, die sagen nicht dir, du hast es gemacht, du kriegst zum Beispiel ein Strafe und dann gehst du, nein, sofort getötet, sie hatte keine Angst, sie hat's geschafft, das war auch interessant und gut zu wissen
- 37 I: Welche noch, welche Themen?
- 38 B: (Pause) Ich erinnere mich nicht so gut, aber auch wegen dies, das war auch keine richtige Station aber dieses Pferd, ja, es hat noch gefallen und so, aber am meisten hat mir gefallen, dass die haben die Originale, die haben einfach die Originale, das war wirklich sehr gut von einem Museum, dass sie immer also die Originale haben und so, deswegen es hat mir so auch gefallen, aber leider die Geschichte, ich habe sie nicht so gut gehört, aber so, was ich im Kopf hatte mit die Geschichte, sie haben früher so zum Kämpfen gemacht, so eine ganz früher, so früher als, das hat mir auch gefallen, weil wir haben's auch in der Schule gelernt und so, deswegen, wenn man's in echte Leben sieht, man wird es gefällt und so
- 39 I: Und ganz am Anfang, kannst du dich noch erinnern, was da war?
- 40 B: Ja, ganz am Anfang, wo wir in diese Kreis gesessen, oder wo wir ja, ah bei dieses Kreis es war auch, eigentlich gut, was man sich selbst über Österreich, was Österreich für uns bedeutet und so und mir hat, ich hab's auch gesagt, dass Österreich ist für mich ein Land, in dem man kann alles machen, was man will machen, man kann viel Spaß haben und es ist nicht nur, dass man so man muss strenge Leben leben und so, man kann leben wie man will, deswegen es war auch sehr gut und es hat mir auch gefallen, dass jeder gibt seine Meinung über Österreich und so und das ist auch gut in Österreich, dass jeder kann seine Meinung so weiterleiten, nicht die sagen nein, du darfst nicht das sagen, du darfst das nicht, das war auch sehr gut, so zu machen und auch so
- 41 I: Konntest du dein Bild dann irgendwann in der Ausstellung, hat das dazugepasst?
- 42 B: Eigentlich nicht, weil mein Bild hat es mit Spaß und mit so zu tun und ich hab's nicht gefunden so einen Stationen für meinen Bild
- 43 I: Okay, mhm, kein Spaß (lacht) und wenn du drüber nachdenkst, was hat dir besonders gut gefallen? Du hast eh schon ein bisschen gesagt-
- 44 B: Ja, besonders hat mir so (Pause) dieses Frau, Moped und dieses Pferd, das hat mir am meisten so gefallen und so
- 45 I: Und was hat dir nicht so gut gefallen?
- 46 B: Nicht so gut gefallen, das es so (Pause) eigentlich alles hat mir so gefallen, nicht dass es gibt etwas wo ich sag, nein, das war nicht so gut und so, ja, aber was man besser machen könnte, das man so, mehr Sachen anschauen, ja, weil es ist mehr interessant, wenn man Sachen so anschaut und man weiß die Geschichte davon, das ist sehr interessant
- 47 I: Noch irgendetwas, was man besser machen könnte?
- 48 B: Ja, halt nur das, dass man so mehrere Sachen anschauen, wie zum Beispiel wie dieses Pferd, wie dieses Moped, auch dieses Moped, man konnte so draufsteigen und sitzen und so, das war auch sehr gut, dass

..Kritik an dem Work-Shop				man's probiert, wie man früher, und das war wirklich sehr gut und am besten man könnte auch machen, dass man wird (Pause) so mehr so zum Beispiel ein, wir haben so eine Runde gemacht, man könnte so machen, dass wir so mehrere Stationen und mehrere Sachen anschauen, ja, das war bisschen nicht so gut, wir müssen so, halt am meisten wir müssen so, man gefällt, wenn man etwas sieht und dann man weiß die Geschichte davon. Ja, das ist sehr interessant und es wird sehr gut so zu machen
HdGÖ Museumserfahrung				
			49	I: Ehm, und wie dann der Work-Shop vorbei war, hat dich der Work-Shop dann noch beschäftigt oder wie hat er dich dann noch beschäftigt? (Pause) Hast du darüber nachgedacht, irgendwann nochmal? Nach dem Work-Shop?
kulturreflexive Prozesse			50	B: Eigentlich nicht aber, aber am meisten ich habe so nachgedacht über dieses Frau, weil sie hat so etwas geschafft, was niemand kann es schaffen und auch bei dieses, bei letzte Station, die beide haben mich so, ich habe so ein bisschen nachgedacht davon, aber anders nicht
..Relevanz der Inhalte				
HdGÖ Museumserfahrung			51	I: Und wann hast du über die nachgedacht, kannst du dich noch erinnern?
..Kritik an dem Work-Shop			52	B: Keine Ahnung (lacht). Ich weiß halt nicht. Aber das war auch ein bisschen so gut von denen, dass sie so gemacht haben
			53	I: Und warum hast du darüber nachgedacht, weißt du das noch? (lacht)
			54	B: Ja, ich hab's nachgedacht, dass es gibt auch Menschen, die machen etwas, das so zum Beispiel, jeder Mensch macht so, lebt so ein ganz normale Leben, er lernt, er arbeitet, dann er wird, so ein ganz normale Leben und es gibt auch Menschen, die machen etwas, der niemand macht es, die machen so etwas für sich selber oder für die ganze Welt, deswegen ich hab für denen nachgedacht, dass wir nicht alle Menschen sind gleich, nicht alle Menschen, die machen die gleiche, jeder macht so was in seinem Kopf geht und jeder hat ein andere Gedanken und so und ja das war sehr gut von denen, dass sie so gemacht haben, deswegen ich habe darüber so nachgedacht, dass es gut von denen war
..Geänderte Wahrnehmung				
kulturreflexive Prozesse			55	I: Ehm, was war für dich neu irgendwie, also welchen-
..Intake (neues Wissen)			56	B: Ja halt neu, auch dieses Frau und dieses Mann, die beide habe ich vorher gar nicht gekannt und das war eigentlich neu, deswegen ich habe für denen so darüber gedacht und mehr interessiert
kulturreflexive Prozesse			57	I: Und hat dich irgendetwas sehr überrascht?
..Geänderte Wahrnehmung			58	B: Überrascht, ja bei letzte Station, weil man konnte nicht wissen ob er ein Mann oder eine Frau ist, und der am meisten hat mir überrascht, dass er hat das begonnen mit einer Figur und dann hat er es geschafft in richtige Leben, das hat mich so überrascht und so
kulturreflexive Prozesse			59	I: Welchen Nutzen denkst du, haben solche Work-Shops, also was bringen die?
..Relevanz der Inhalte			60	B: Die bringen so mehr Informationen zu einem, zu Menschen, zum Beispiel, ich habe gesagt über dieses Frau oder dieses Mann, ich hab gar nichts gewusst und ich hab, ich weiß jetzt auch vieles auf denen, das ist gut, dass man mehr lernt und mehr etwas weiß, was man nicht wusste, also vorher und das ist wirklich sehr gut und man will noch einmal dort gehen
kulturreflexive Prozesse				
..Zielpublikum			61	I: Und wem würdest du empfehlen, wer soll dort hingehen
Persönlicher Bezug zu Geschichte			62	B: Jeder, der dort gehen kann
..Geänderte Wahrnehmung			63	I: Also alle (lacht)? Wie hat sich das, wie hat der Workshop beeinflusst wie du Österreich siehst?
kulturreflexive Prozesse			64	B: Ja schon, weil in Österreich, die waren wirklich Menschen, die waren nicht so normal, es gibt auch schlimmere Menschen, es gibt auch gute Menschen, es gibt auch Menschen, die haben Österreich sehr kaputt

„Geänderte Wahrnehmung“
kulturreflexive Prozesse

„Raumgestaltung“
HdGÖ Museumserfahrung

kulturreflexive Prozesse

„Geänderte Wahrnehmung“
kulturreflexive Prozesse

„Relevanz der Inhalte“
kulturreflexive Prozesse

„Relevanz der Inhalte“

„Kritik an dem Work-Shop“
HdGÖ Museumserfahrung

„Emotionale reaktion“
HdGÖ Museumserfahrung

gemacht, die haben Menschen, die wollen, dass Österreich so ganz hoch bringen, deswegen, das ist sehr gut und ja

65 I: Und wie hats beeinflusst, wie du Museen oder so siehst?

66 B: (Pause) keine Ahnung (lacht)

67 I: Hat dir das Museum gefallen, so das Haus?

68 B: Ja, es hat mir sehr gefallen, so wie es von draußen und von drinnen, das war wirklich sehr sehr schön, am meisten, das hat mir auch ein bisschen gefallen, weil das war wirklich von drinnen, das war so Luxus, das war sehr schön

69 I: Wenn du heute jetzt nochmal diese Bilder vor dir hättest, würdest du dasselbe Foto nochmal nehmen oder ein anderes?

70 B: Ehm, kann sein ein anderes, weil man denkt immer, dass man, okay ich kann's auch nehmen, aber ich will auch anders nehmen, wenn es noch einmal wird, dann ich werde einfach ein andere nehmen, ja

71 I: Welches zum Beispiel, fällt dir irgendein Bild ein?

72 B: Ja, zum Beispiel, keine Ahnung aber, vielleicht ich werde so über Polizei nehmen, dass man Polizei ist so in Österreich ist so, es ist sehr safe, es ist nicht so wie andere Länder, es ist nicht so Amerika oder so, dass man dort viele Mörder und so, in Österreich es gibt's nicht so und wegen Polizei man hat, am meisten man hat Angst davon, weil die sind, die spielen nicht, die sind einfach so ganz streng, das ist auch gut, dass man nicht so etwas Falsches nachdenkt, nachdenkt, wenn man nicht nachdenkt, wenn man immer vor etwas Angst hat, man denkt nicht über Schlechtes nach, ja dann ich werde einfach so Polizei oder irgendwas anderes, keine Ahnung, ich hab eigentlich nicht alle Bilder nachgeschaut

73 I: Aber das zum Beispiel würdest du nehmen, okay, wie hat der Workshop so dein Geschichtsbild verändert oder beeinflusst?

74 B: Eigentlich es hat nicht so viele Sachen in mein so Kopf so geändert, man geht immer noch, dass man muss immer nachdenken, was anders zu ändern, zum Beispiel, man ändert seine Gedanken zu Gute, zum Beispiel wie dieses Frau oder dieses Mann, dass man so etwas schafft, dass nicht jemanden geschafft hat und so, dass man so lernt neue Sachen und so jeder will immer lernen, das ist immer gut und bei meine Geschichte es ist nicht halt so viel geändert hat, aber ich hab so neue Sachen gelernt und das ist gut

75 I: Ich schau noch kurz, ob ich etwas vergessen habe, okay, nur zum Schluss, wir haben schon ein bisschen geredet, was man verbessern könnte, fällt dir noch irgendwas ein?

76 B: Eigentlich nicht, nein, aber, was ich gesagt habe, so eh gut, man muss so mehrere Sachen sehen und dann davon wissen, die Geschichte und so, das ist so, das würde mehr helfen, das wird dann mehr interessant, es ist eigentlich interessant aber es wird mehr, ja, so das man mehrere Sachen anschaut.

77 I: Okay, gibt es noch etwas, was du sagen möchtest zum Schluss?

78 B: Ich hoffe, dass Sie werden Ihre Projekt schaffen und das ist, das ist eigentlich so schön, dass man jemanden sieht, dass er hat, der ist wirklich ganz oben, deswegen es ist sehr schön und sehr interessant, wenn man so solche Interviews machen, das ist wirklich sehr interessant, und man will auch so werden, man will auch so, wenn man größer wird, man will auch so denken, man will auch so genau die gleiche machen

79 I: Oh, das ist cool, wirst du sicher (lacht)

80 B: Ich hoffe

81 I: Okay, perfekt, dann stoppe ich jetzt, wenn ich das schaffe, so

C.6.7. Transkription 7

	1	I: Okay, jetzt geht's, also was sind dein Erfahrungen mit historischen Museen generell?
	2	J: Also, ich habe keine richtig, also so richtige Erfahrung, aber eh also eh, über Museum, Geschichtemuseum?
	3	I: Genau
	4	J: Ja, Geschichtemuseum, eh (Pause), was soll ich sagen, also, es kann, ich weiß nicht, also, was soll ich sagen, also, was meinen Sie damit?
	5	I: Also quasi bist du schon mal in einem geschichtlichen Museum gewesen?
..Kontext Museumsbesuch	6	J: Ja, also ja ja , ich war einmal im Leopoldsmuseum also mit meiner Klasse, so wir waren alle gemeinsam dorthin gegangen und haben wir dort besucht. Ja es ist, also es war so also es gab Historiker, also historische Sachen, Objekte, die man dort eh dort besuchen konnte, also zum Beispiel Bilder und so von Maler und so, also die vor 100 jahren gelebt haben, es gab Objekte, die selber verwendet haben zum Beispiel Möbel und so, also ja
..Andere Museumserfahrun		
Museumserfahrungen		
	7	I: Und wie findest du geschichtliche Museum selber?
HdGÖ Museumserfahrung	8	J: Gut, also das ist Geschichtemuseum das zeigt so, also was genau vor 100, 200 Jahren eh gemacht worden also, was die Leute verwendet haben oder es ist gut, also das ist sozusagen eine Erinnerung von 100 Jahren oder 200 Jahren früher also
..Museen als Aufbewahrungsort	9	I: Und warum findest du das wichtig?
	10	J: Also ja, damit man nicht vergisst, also was genau die Leute früher gemacht haben und was die genau von sich selbst hintergelassen haben und es, meine Meinung, das ist sehr wichtig, also dass man paar Dinge oder Objekt von von berühmte Maler oder berühmte Leute, die früher gewohnt, gelebt haben paar Objekt also in also für Leute zum Zuschauen lassen, dass die wissen, was damit die nicht vergesslich werden also vergisst werden
Persönlicher Bezug zu Geschichte		
..Museen als Aufbewahrungsort		
	11	I: Und warum sollen sie das nicht vergessen?
Persönlicher Bezug zu Geschichte	12	J: Ja, also, das ist sozusagen, es geht um Kultur und so, also zum Beispiel es gibt so einen Maler, der kann sein ganze Leben darauf verbringt, etwas zu erschaffen und zu erfinden und wenn zum Beispiel, wenn er also also es ist so, es ist schade, wenn er vergisst werden, also wird
..Museen als Aufbewahrungsort		
	13	I: Und warum findest du dann auch Museen wichtig?
..Museum als Ort zum Lernen	14	J: Museen, also das ist gut, das ist gut für für Menschen zum Beispiel für also wirtschaftlich ist auch gut und für Leute, die zum Beispiel eh für Wissen und so, wissen, das ist auch okay, also, ich denke, das ist gut. Museum. Für unsere Gesellschaft und so ist gut, wir können zum Beispiel dort, wie letztes Mal, so was wir in (unv.), das war eine Museum im Leopold- also Leopoldsmuseum also es gibt Dinge die man sehen kann, also es gibt viele Sachen Geschichts-, wie sagt man, objekt, die 100, 2-, 300 Jahre alt sind. Ich glaub es ist gut, ist meine Meinung ist gut (lacht)
..Museumscharakteristika		
Positionierung von Museen		
..Andere Museumserfahrungen		
	15	I: Aber warum ist es so gut?
	16	J: (Pause) was soll ich sagen? Weil gut ist (Pause)
	17	I: Alles, was du dir denkst ist voll okay. Okay und was waren deine Erwartungen, bevor du zu dem Work-Shop gegangen bist, was hast du gedacht, was passieren wird?
..Erwartungen an das Museum	18	J: Ich hab mir gedacht, ja genau so, was wir gemacht haben. Also ich habe mir auch gedacht, dass wir gehen was lernen, was anschauen. Ja, weil. Weil einmal bevor war ich auch im Weltmuseum. In keine Ahnung,
..Andere Museumserfahrungen		



- Volkstheater ist das. Also dort hatten wir einen Work-Shop genau wie dasselbe und dort haben wir unser *Ländernamen* Kultur angeschaut, unsere Sachen, die in Weltmuseum hingestellt worden sind. Zum Beispiel Kleidung, die also alles, was von Kultur gibt, Sachen zum Beispiel, das haben wir angeschaut und auch haben wir darüber gesprochen, also wer das hier gebracht hat oder wem gehört die Sachen, die hier sind also
- 19 I: und wie war das?
- 20 J: Schön
- 21 I: und warum?
- 22 J: Ehm, weil also ich mag also Geschichte und so, die also Muse-, ich war in *Ländernamen* nie in Museum. Seitdem ich in Österreich bin, ich bin ein paar Mal im Museum gegangen, so das war mein dritte, vierte Mal. Drittes oder so. Aber Work-Shop das war mein zweite Mal, also
- 23 I: Das heißt du magst Geschichte, und warum magst du Geschichte so gern?
- 24 J: Weil interessant ist. Also ich bin neugierig, ich will wissen, was genau früher passiert ist, also in Geschichte und so. Zum Beispiel ja
- 25 I: Und was genau, also welche Themen oder so in der Geschichte?
- 26 J: Egal, was um Geschichte geht, alles, also Biografien von von Menschen, die damals gelebt haben, von Künstler, von Historiker Objekte zum Beispiel, also gestern in der Nacht habe ich so über Pyramide hab ich ein Video geschaut, weil mir so, also ich war neugierig, also ja, Geschichte interessiert mich sehr
- 27 I: Und wie war dann der Work-Shop für dich? Wie hast du den wahrgenommen?
- 28 J: Ich hab richtig wahrgenommen, also das war sehr interessant. Also es war, also ich hab mir nie gedacht, dass ein Dings also Sachen was Conchita Wurst, der also sie oder der, also interessiert mich nicht, also ich war als neu in Österreich kam also 2016/17 ich bin zu seinem Konzert gegangen, ihrem, danach hab ich letzte Work-Shop habe ich ihre Sachen im Museum gesehen, das war echt, ich bin überrascht worden, also, dass ich, ja etwas Neues auch, weil sie, über ihr etwas wiedergesehen habe
- 29 I: Welche anderen Stationen sind dir in Erinnerung geblieben von dem Work-Shop?
- 30 J: Also der der türkische, der Türke, der nach Österreich geflüchtet worden ist, der, und Motorrad, das was ich mir angeschaut hab, wir haben auch ein paar Fotos darauf gemacht und der und was war noch.
- 31 I: Warum sind dir zum Beispiel die Stationen in Erinnerung geblieben?
- 32 J: Ich hab noch eine Waschmangel. Waschmangel? Also Gewäsche, was man Gewäsche da, das hab ich, das erinnere ich mich, ehm, was war noch? Ja. Also es war schön
- 33 I: Warum zum Beispiel diese erste Station, die du also erzählt hast, mit ehm über Mehmet Emir? Glaub ich, heißt er, warum ist dir das in Erinnerung geblieben, was war daran so besonders?
- 34 J: Ja, weil das in diese Zeit alles geht um diese Zeit und die andere Objekte, was wir angeschaut, ich bin irgendwie abgelenkt oder so, ich habe nicht genau aufgebaut, nur bei die letzte Station, noch dazu, dass ich, sorry dass ich das-
- 35 I: Alles gut
- 36 J: Ich bin kurz rausgegangen, also, dieses zweite Station, ich war für fünf Minuten war ich auch nicht dabei, also ich hab paar Sachen von wem hab



ich noch angeschaut, nur diese Waschmangel und was war noch? Also erste Station ist mehr, also ich erinnere mich mehr an erste Station

37 I: Und was, was kannst du dich noch erinnern, einfach alles, was du so noch weißt darüber

38 J: Ehm, was (Pause) also, das war nicht, das war zwei, drei bei zweite Station. Was war noch, keine Ahnung. Ich weiß nicht, ich erinnere mich nicht ganz genau. Also ich hab zwei drei, hab ich aufgepasst

39 I: Und was, welche fällt dir noch irgendetwas ein zu den Stationen, oder?

40 J: Nein

41 I: Okay (lacht) und ganz am Anfang, musstet ihr ja Bilder aussuchen, welches Bild hast du da genommen?

42 J: Mozart

43 I: und warum?

44 J: Ja, weil ich seine Biografie gelesen hab und der also der ist irgendwie interessant, also wie gesagt, also seitdem ich in Österreich bin, ich hab auch paar Geschenke bekommen, so Süßigkeiten und so, die sein Bild drauf war und egal wo ich nach Wien oder so hingefahren, ich habe überall sein Bild gesehen, aber ich wusste nicht, dass er ein Künstler ist, also ja, warum ich sein Bild genommen habe, ja, weil ich Kunst, also ich mag also Künstler auch also, ja, weil auch also man merkt, also man sieht so, dass Österreich hat auch eine Geschichte, die um Kunst auch geht, also es, also man merkt so, dass es haben auch Leute, die in Österreich gewohnt haben oder gelebt haben, die auch Künstler waren, also berühmte Künstler, auch hier gelebt haben, nicht nur, es geht nicht nur um Krieg und so oder eh oder immer um es geht auch nicht immer um Wirtschaft sowas, sondern es geht auch um Künstler, es leben auch Künstler hier, wie kann ich sagen, hier wird, wie kann ich sagen, was sagt man applaudiert, wird applaudiert?

45 I: Mhm applaudiert?

46 J: Also, viel gepusht, ja und ja, Mozart (lacht)

47 I: (lacht) Hat dein Bild irgendwann zur Ausstellung gepasst?

48 J: Ja

49 I: Wann?

50 J: Also, was meinen Sie?

51 I: Du hattest ja dann das Bild und in der Ausstellung, also im Museum

52 J: Nein, bei mir, das hat nicht gepasst, ja, weil es waren nur Sachen, die bis ja 1900 waren da drinnen, ja

53 I: und dann hat's nicht gepasst?

54 J: Bei mir hat nicht gepasst, ich weiß nicht, ja, ich glaub ja, weil es war nicht, nur von, es war nur am Anfang also erste Station war ein Künstler, der Conchita, aber der hat, der wohnt, also sie, sie ist in diese Zeit die Jahrhundert, es war nicht vor von mehrere Jahrhundert früher also her

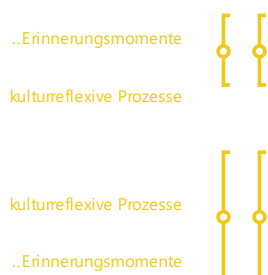
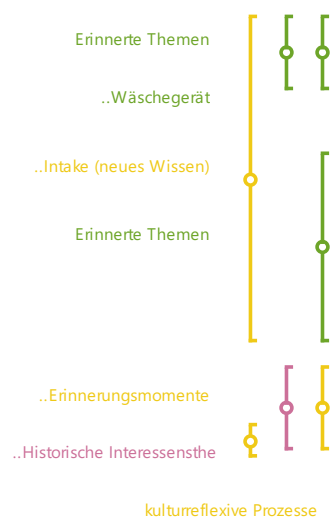
55 I: Und was hat dir besonders gut gefallen oder was hat dir nicht so gut gefallen, wenn du daran zurück denkst?

56 J: Also, es war alles interessant, also mir hat alles gefallen, also, ja, es war alles interessant

57 I: Okay, und wenn du jetzt quasi ehm dran denkst, wie so das Museum generell war, so der Raum und das Gebäude, wie fandest du das?

58 J: War gut, schön dekoriert (lacht), ja, war gut

59 I: Okay, und dann war der Work-Shop vorbei, hat dich, wie hat dich das



der Work-Shop und das Museum danach noch beschäftigt?

- 60 J: Hat mich nur eine Sache was ich am zweit, also in zweite Station
gesehen hab, also diese Waschmangel, Waschnmängel, wie heißt das?
Das hab ich, das hat mich irgendwie mehr interessiert, also ich hab nur
dann noch ein bisschen nachgeschaut, was das genau ist und ja
- 61 I: Und warum genau das?
- 62 J: Ja, weil das zum ersten Mal ich gesehen hab also ich sah es nur erst,
also seit das war mein erste Mal, dass ich gesehen hab.
- 63 I: Und was genau war da, was war das für eine Station, was ist da
passiert?
- 64 J: Das war von, das war zweite Station von Jahrhundert vor Jahrhundert
- 65 I: Und was war da zu sehen?
- 66 J: Wie was war das?
- 67 I: Vielleicht, kannst du nochmal erklären, was da genau erklärt wurde,
was war da das?
- 68 J: Da wurde erklärt, dass früher es gabs keine Waschmaschine und in
Wäscherei die haben diese holzige, was aus Holz war, diese ich weiß
nicht wie das heißt, Waschmangel?
- 69 I: Ich weiß auch nicht, wie das heißt (lacht), dieses große-
- 70 J: Es war so eine große Holz, aus Holz, also das haben die benützt um
Wasch, um Wäsche bügel oder keine Ahnung, irgendwie, das war
irgendwie mit bügeln also das war so eine Holz, was keine Ahnung, das
war irgendwie komisch, aber die haben es, die haben gesagt, es gabs
keine Waschmaschine damals und die haben die Wäsche drauf
gewaschen und dann haben die auch genau gleich getrocknet, mit diese,
dieses Gerät, was die dort haben, und ja
- 71 I: Was hast du dann danach noch nachgeschaut oder worüber hast du
nachgelesen?
- 72 J: Ich wollte wissen, wer das erfunden hat
- 73 I: Ah okay
- 74 J: Aber es gab's, also ich hab nichts gefunden
- 75 I: Und hast du an noch irgendwas gedacht, danach?
- 76 J: (Pause) nein, nein
- 77 I: Hast du mit irgendwem drüber geredet?
- 78 J: Ja, zuhause habe ich geredet also ich hab mit meiner Mutter geredet,
also darüber und und mit einem Freund von mir erzählt, was wir dort
gemacht haben
- 79 I: Was hast du dort erzählt?
- 80 J: Also, ich habe erzählt, dass wir in Museum gegangen sind und dort
haben wir uns viele Sachen angeschaut, die wir, die ich nicht früher
gesehen habe und ja ich hab dann über diese Sache habe ich auch erzählt,
dass ich sowas gesehen habe und ja so viel hab ich mit denen geredet
(lacht)
- 81 I: So, jetzt schau ich kurz mal, was war für dich neu, war irgendwas neu
für dich?
- 82 J: Alles, außer so ein Künstler, der Künstler, die Künstlerin
- 83 I: Und was, was hat dich besonders überrascht?
- 84 J: (Pause) also (Pause) nein, nichts
- 85 I: Okay

	86	J: War alles, es war schon alles überrascht, überrascht worden, bin ich schon, aber nicht so (lacht)
	87	I: Was denkst du diese Work-Shop und dieser Museumsbesuch, welchen Nutzen haben die?
kulturreflexive Prozesse	88	J: Es ist gut für unsere Wissen, also wir können mehr wissen darüber, das ist von Nutzen also wir können viel davon Sachen verstehen, wir können, wir können sagen, wie soll ich erzählen, also das ist gut für uns. Man versteht viele Sachen davon, also man weiß für unsere Ent-, also was sagt man Selbstentwicklung, also ja
..Relevanz der Inhalte	89	I: Hat sich, wie hat sich das, dieser Work-Shop, welchen Einfluss hatte der auf, wie du Museen generell siehst?
	90	J: Gute, gute Einfluss
Persönlicher Bezug zu Geschicht	91	I: Und auf Geschichte, auf so wie du Geschichte siehst?
..Zielpublikum	92	J: Das ist gute, also gute Einfluss, weil ich Geschichte mehr interessiert und ja, Museum ist genau die richtige Ding, was ich immer brauche (lacht)
..Museen als Aufbewahrung	93	I: Warum genau Museen, also warum ist das, was du brauchst?
..Museen als Ort vielfältiger Vermittlung	94	J: Also, weil dort genau Geschichte sind im Museum, also man kann alles im Museum sehen, was von Geschichte geht
Positionierung von Museen	95	I: Genau, würdest du, hat sich, hat sich das beeinflusst, wie du Österreich siehst?
	96	J: Schon, ja
	97	I: Wie? (lacht)
	98	J: (lacht) Keine Ahnung, also (Pause) es hat einen guten Einfluss gehabt auf mich, also, so. Also, was meinen Sie, als ich nach Österreich kam oder ob ich seitdem ich in Österreich bin, ob das einen guten Einfluss auf mich?
	99	I: Nein, also diese Work-Shop haben die einen Einfluss?
	100	J: Ja, schon, aber fragen Sie mich nicht warum (lacht)
	101	I: Warum? (lacht)
	102	J: Keine Ahnung, also eh, nein, keine Ahnung, ja, nein, jein
	103	I: Alles, was du magst, also
	104	J: Ich weiß nicht
	105	I: Würdest du jetzt, wenn du nochmal da sitzen würdest und du hättest diese Bilder, würdest du nochmal dasselbe nehmen?
	106	J: Ja
	107	I: Ja?
	108	J: Ja
	109	I: Warum (lacht)?
	110	J: (lacht) weil ich das mag
	111	I: Okay
	112	J: Also ja, weil ich nehme trotzdem das, was ich letztes Mal genommen hab
..Emotionale reaktion	113	I: Okay, dann noch, was würdest du verbessern an dem Work-Shop?
HdGÖ Museumserfahrung	114	J: Werd ich mehr aufpassen (lacht)
..Emotionale reaktion	115	I: (lacht) Okay
	116	J: Werd ich bevor mich informieren, also bevor wir gehen, wenn wir zum Beispiel irgendwo in Museum gehen, werd ich zuerst im Internet



- nachgucken, was genau dort ist (lacht), dass ich nicht überrascht werde (lacht)
- 117 I: Nicht überrascht (lacht) und an dem Work-Shop selber, wenn du sagen müsstest, was könnte noch besser sein? Was würde dir einfallen?
- 118 J: Können Sie bitte nochmal sagen? (lacht)
- 119 I: Ja, wenn du sagen müssest, was der, wie der Work-Shop besser werden könnte, was könnte man besser machen?
- 120 J: Na, das war gut, besser kann man nicht machen
- 121 I: Besser geht nicht? Ehm, und wem würdest du empfehlen zu dem Work-Shop zu gehen?
- 122 J: Alle
- 123 I: Alle?
- 124 J: Ja
- 125 I: Okay, dann gibt es noch was, was du sagen magst, irgendwas, was dir einfällt? Was wichtig ist für dich?
- 126 J: Mhm, ich hab nicht, nein, hab ich nichts, das war's
- 127 I: Das war's
- 128 J: Also, nein, fällt mir nichts
- 129 I: Dann schau ich nochmal, ob ich alle Fragen hab, okay, nein, das war's, passt, dann können wir stoppen

C.6.8. Transkription 8

	1	I: Ehm, okay, also das Erste wäre, was sind so deine generellen Erfahrungen mit historischen Museen?
Museumserfahrungen	2	G: Eigentlich eh alles positiv, also manche sind halt bisschen langweilig, aber es kommt drauf an, an der Person an, ob sie sich halt damit interessiert und ob's der Person der Person halt irgendwie gefällt und wie die Per-, wie die Führungsperson überhaupt erzählt, eher so langweilig oder eher so interessant so mit Spannung, mhm ja, also ich find's schon interessant, aber bei manchen Themen, aber so bei anderen Themen, so geht so, was mich jetzt nicht so, halt, viel interessiert
..Andere Museumserfahrungen	3	I: Und was sind so die Themen, die dich am meisten interessieren?
..Interesse vorhanden	4	G: Eher so, was so in der Vergangenheit halt so passiert sind, ehm, eh auch so Kunst und so, ehm, ja, so zirka
Museumserfahrungen	5	I: okay, und so Museen, wie wichtig findest du die?
Positionierung von Museen	6	G: Also, ich find die schon wichtig, weil die erzählen sozusagen ein Stück Vergangenheit, ehm, zeigen sozusagen wie die Menschen früher gelebt haben, zum Beispiel in Zeichnung kann man so sehen, was, wie sie so gedacht haben oder was dahinter also hinter den Zeichnungen steht so, was für Bedeutungen so Hintergründe, ja
..Museen als Aufbewahrungsort	7	I: und Geschichte generell, du hast gesagt, du magst Vergangenes?
Positionierung von Museen	8	G: Ja, also ich find, es ist irgendwie so wichtig auch so andere Seiten zu hören zum Beispiel und es so, möglich verschiedene Andere sozusagen Richtungen und Seiten und so zu hören, die Geschichte, wie zum Beispiel nicht von den Lehrern oder so
..Museumscharakteristika	9	I: Und warum?
Positionierung von Museen	10	G: Ich find, irgendwie jeder erzählt das anders, also jeder hat irgendwie eine andere Sicht oder eine Erzählungsart, zum Beispiel die Lehrer erzählen's, erzählen eher so die wichtigsten Sachen und wenn man zum Beispiel ins Museum geht, mit zum Beispiel wird irgendwie alles so ins genaue Detail erklärt
..Museen als Ort vielfältiger Verr	11	I: Und wenn du jetzt und wie du jetzt wusstest, dass du zu dem Work-Shop gehen wirst, welche Erwartungen hattest du da vorher daran??
..Erwartungen an das Museum	12	G: Eigentlich noch gar keine, also ich bin eher, ich lass mich eher so überraschen, aber ja
HdGÖ Museumserfahrung	13	I: Okay, und dann warst du bei diesem Work-Shop, welche Wahrnehmungen hattest du von diesem Work-Shop?
..Museen als Ort vielfältiger Verr	14	G: Also ich fand's also, wie ich's fande, es war sehr interessant, halt bisschen auch so mitzuerleben, die Vergangenheit, die Geschichte, die damals passiert ist, so ja
	15	I: Kannst du das noch genauer erklären als was genau?
	16	G: Ehm, also, wie genau erklären?
	17	I: Als, o was du da wahrgenommen hast, wie der Work-Shop war?
..Intake (neues Wissen)	18	G: Wie ich's wahrgenommen habe, ja, auch gut Sachen auch schreckliche Sachen, so wie der Erste und der Zweite Weltkrieg, also ich glaub eher der Zweite Weltkrieg, wir sind paar Sachen übersprungen, ehm, es gab zum Beispiel auch das mit Protesten und so Demonstrationen oder das mit Black Lives Matter und oder das mit dem Kerzen, irgendwie, ja, eigentlich gab es auch gute und schlechte Sachen aus der Vergangenheit und ich find's auch so irgendwie ein guter Rückblick
..Nationalsozialismus/ 2. W	19	I: Und du hast eh schon bisschen geredet, was ist dir besonders in Erinnerung geblieben, welche Themen oder Stationen?
Erinnerte Themen	20	G: Ich glaub das mit Conchita Wurst und das mit den Kerzen sozusagen, also ich kann mich jetzt nicht so gut erinnern, aber an die beiden Sachen
..Nationalsozialisi		
..Migrations/ Rassismus		
..Migrations/ Rassismus		
Kritiken am Werk Shop		



kann ich mich gut erinnern

21 I: Warum denkst du kannst du dich an die so gut erinnern?

22 G: Mhm, weil ich sozusagen, das auch irgendwie mitbekommen habe, also, das mit der Station, das war 2008 da war ich auch schon geboren, deswegen ja also Conchita Wurst kenn ich selber von der Zeitung, Fernseher und so, als kleines Kind hab ich sie halt oft in der Zeitung und im Fernseher halt gesehen, deswegen kann ich mich so gut erinnern

23 I: Gibt's noch mehr Stationen, die du, an die du dich erinnern kannst?

24 G: Hmm, geht so

25 I: Okay, irgendwas, was dir noch so im Kopf kommt?

26 G: Ich glaub, die eine Station, das mit dem Motorrad, ehm, glaub ich, nicht so genau, also jetzt nicht so genau, aber es gab mal so ne Dokumentation Mehmet Emir oder so, ja Mehmet Emir hat einen Film gemacht, wie er zum Beispiel gezeigt hat, wie Österreich ist eigentlich, sozusagen vom Erscheinungsbild, aber wie er eigentlich wirklich da lebt und wie er seinen Verwandten gezeigt hat, er lebt schön dort obwohl im Gegensatz wirklich nicht schön gelebt hat, weil er mit zirka mit zehn Personen in einem Raum gelebt hat, also, wie ichs noch in Erinnerung hab

27 I: und wie war die Station für dich?

28 G: (Pause) also so irgendwie, wie sie für mich war, ich kann's nicht so gut beschreiben, aber ja, es stimmt schon, es ist eh schon ein Klischee, dass man zum Beispiel irgendwo frei ist oder wenn man in einem anderen Land lebt, dass man sagt es so schön da und schöner Staat und so, man kriegt Geld und so, es ist schön, Schule und das alles aber in echt lebt man eher so, sozusagen schlecht

29 I: Und das ist dir in Erinnerung geblieben?

30 G: Ehm ja

31 I: Noch irgendwelche Stationen?

32 G: Ah, die letzte Station ist mir auch eingefallen, ehm, es gab irgendwas, ich glaub das waren Frauen im Gericht, also ehm, irgendwas mit ehm also sozusagen Gleichberechtigung, also, viele Frauen haben früher gegen Gleichberechtigung sozusagen gekämpft und wollten Gleichberechtigung also, dass sie arbeiten gehen dürfen, ohne die Erlaubnis von den Männern, ehm ja, auch im Gericht zum Beispiel, Jobs, die eigentlich nur Männer dürfen, wollten sie halt auch Gleichberechtigung und ja

33 I: und warum glaubst du, ist dir das in Erinnerung geblieben?

34 G: Ich find's wichtig, weil heutzutage gibt's jetzt mehr Gerechtigkeit, aber nicht so, dass man jetzt so denkt, Männer und Frauen werden gleichberechtigt, weil heutzutage verdienen ja noch die Männer mehr als die Frauen und ich find's auch so, und die Frauen müssen sozusagen ja auch noch mehr Arbeit leisten, weil sie ja auf Kinder, Haushalt, Wäsche waschen und das alles Mögliche auch sehr viel Zeit und Kraft verbraucht, obwohl sie die gleichen Stunden wie die Männer machen, kriegen sie ja sozusagen weniger Gehalt und deswegen ich find's auch sehr wichtig, dass also ja

35 I: Ja, und von diesen Stationen welche haben dir besonders gut gefallen und welche haben dir nicht so gut gefallen?

36 G: Also die letzte und das mit Conchita Wurst, weil's irgendwie so Kindheit irgendwie für mich war und ehm ja, eigentlich hat mir, eigentlich waren alle interessant, aber mir hat irgendwie alles gefallen, jetzt nicht irgendwie nicht gefallen

kulturreflexive Prozesse
 ..Bewusstmachung von Denkmä-

kulturreflexive Prozesse
 ..Geänderte Wahrnehmung

HdGÖ Museumserfahrung
 ..Raumgestaltung

..Kritik an dem Work-Shop
 kulturreflexive Prozesse

..Erinnerungsmomente

..Erinnerungsmomente

..Zielpublikum
 kulturreflexive Prozesse
 ..Relevanz der Inhalte

- 37 I: Und ganz am Anfang diese, mit den Bildern
- 38 G: Aja mit den Bildern, ja, ehm, ich kann mich leider nicht erinnern, was das nochmal war
- 39 I: Da musste man ja ein Bild aussuchen, was quasi für einen selbst Österreich ist, welches Bild hast du da ausgesucht?
- 40 G: Aja, ich hab Berge genommen und Bier sozusagen, also ich seh sozusagen Österreich ist klischeehaft aber sozusagen so seh ich irgendwie halt Österreich, weil in Österreich sind sehr viele Berge und viele Österreicher und Österreicherinnen trinken gerne Bier, deswegen es eh ein Klischee, aber halt ich seh's irgendwie so
- 41 I: Mhm ja und hat das irgendwann in dem Work-Shop zu einer Station gepasst, kannst du dich erinnern?
- 42 G: Ja, zu dem ehm ich glaub, ich kann mich jetzt nicht erinnern, ich glaub mit dem Film, mit glaub ich Mehmet Emir, dazu hat's irgendwie gepasst, Klischees und so, das irgendwie alles schön ist und sozusagen alles schön geredet wird, das ist auch irgendwie so ein Klischee so wie Berge und Bier trinken
- 43 I: Ehm, und wie hat dir das Museum generell gefallen, so der Raum und so?
- 44 G: Also sozusagen, die Gestaltung hat mir wirklich sehr gefallen, es war wirklich sehr kreativ, weil ich hab's nicht bei jedem Museum gesehen, dass es solche Stationen gibt, also so zum Beispiel so ein Zeitstrahl, weil es gibt irgendwie nicht so in jedem Museum sagen so ein Zeitstrahl, weil in vielen Museum wird eher so eine Ausstellung gezeigt, zum Beispiel irgendwie rumgeführt, aber ich find's kreativ und gut
- 45 I: Und dann war quasi der Work-Shop vorbei, hast du, wie also wie hat dich der Work-shop danach noch beschäftigt?
- 46 G: Mhm, wenn ich dir ehrlich bin, nicht so sehr, aber es war interessant, dass sozusagen zu hören und es hat mich schon so interessiert Geschichte so von anderen zu hören
- 47 I: Hast du irgendwann dran gedacht, seit ich glaube Donnerstag und jetzt ist Dienstag, in der Zeit hast du irgendwann an den Work-Shop gedacht?
- 48 G: Mhm, heute (lacht) also gerade eben, in diesem Moment
- 49 I: Und davor nicht?
- 50 G: Davor bisschen, aber jetzt nicht so permanent damit, also ab und zu paar Gedanken, aber jetzt nicht so permanent drüber gedacht
- 51 I: Weißt du noch welche Gedanken?
- 52 G: Ehm (Pause) leider nicht, schon bisschen länger her
- 53 I: Hast du mit irgendwem drüber geredet?
- 54 G: Ehm, also, diskutiert, glaub ich nicht, also ich kann mich leider nicht erinnern
- 55 I: Nein, alles gut
- 56 G: Glaub nicht
- 57 I: Ehm, okay, dann welchen Nutzen haben denkst du diese Work-Shops?
- 58 G: Ehm, ich wie gesagt, glaub ich, damit andere Menschen, die jetzt nicht so lange in Wien leben oder in Österreich, dass sie bisschen so die Geschichte hören und ansehen können und sich auch von anderen Menschen erklären lassen, was dort passiert ist, und wie genau, man kann ja auch nachfragen, wenn man ja die Geschichte nicht so gut weiß, wie das war, wann das zirka war und Sachen, die man halt gerne wissen möchte

..Zielpublikum

..Veränderungspotenzial de

Persönlicher Bezug zu Gesc

..Zielpublikum

..Kritik an dem Work-Shop

HdGÖ Museumserfahrung

..Kritik an dem Work-Shop

Positionierung von Museen

..Museumscharakteristika

- 59 I: Und wem würdest du das empfehlen, zu diesen Museum oder Work-Shop zu gehen?
- 60 G: Ich würd, also jeden empfehlen, der sich gerne mit Geschichte beschäftigt, was halt damals passiert ist, wie sich die Welt ins Positive geändert hat, Menschen, die sich dafür interessieren, jetzt nicht Menschen, die keine Geschichte mögen, weil das wär für die langweilig, deswegen Menschen, die Geschichte mögen, das was früher passiert ist, die gerne drüber reden oder was lesen
- 61 I: Und gab's irgendwas, was ganz neu für dich war?
- 62 G: Eigentlich nicht
- 63 I: Alles hast du schon irgendwie gehört?
- 64 G: Ja
- 65 I: Und irgendwas, was dich überrascht hat von dem ganzen Ausstellung oder Work-Shop?
- 66 G: Also es hat mich irgendwie überrascht, das mit Conchita Wurst sozusagen, dass sie ausgestellt wurde, weil ich find schon okay, sie ist ein Star, aber ich weiß jetzt nicht so zirka was mit der Geschichte zu tun hatte. Sie hat irgendwie so ein Emmy, irgendwas gewonnen, irgendsoeinen Pokal für Österreich, aber ich find jetzt schon so ein wichtiger Teil, ist Conchita Wurst aber nicht so von der Geschichte, passt irgendwie nicht so gut dazu, wenn ich jetzt so sage
- 67 I: Noch irgendwas?
- 68 G: Nein, eigentlich nicht
- 69 I: Nein, okay, wenn du jetzt wieder so ein Bild aussuchen würdest, würdest du dasselbe nochmal nehmen oder ein anderes, was glaubst du?
- 70 G: Ich glaub wieder dasselbe
- 71 I: Also auch nach dem Work-Shop passt das immer noch gut?
- 72 G: Ja
- 73 I: Und ehm, was, was würdest du verbessern, wenn du quasi helfen müsstest, dass der noch besser wird der Work-Shop, was würdest du anders machen?
- 74 G: (Pause) Ich hab wirklich keine Ahnung, aber ich find der Work-Shop, wie er ist war, gut, ja, vielleicht bisschen längere Erklärungen oder so, falls sich die Leute dafür wirklich interessieren, aber sonst find ich's so gut wie's halt war
- 75 I: Okay, so, dann schau ich noch kurz, ob ich irgendwas vergessen hab, jetzt nach diesem Work-Shop hat sich deine Einstellung zu Österreich irgendwie geändert?
- 76 G: Eigentlich nicht
- 77 I: Und zu Museen?
- 78 G: Ehm-
- 79 I: Also siehst du, hast du eine andere Wahrnehmung zu Museen generell?
- 80 G: Ehm, schon davor hat ich sozusagen auch danach irgendwie, dass Museen ja ein wichtiger Bestandteil ist für die Geschichte sozusagen für Österreich und ich find Museum sind wichtig für Leute, die sich interessieren dafür, ja, ich find schon Museum wichtig, es ist ein Teil von Österreich, Teil einer Geschichte, kann man so sehen was so passiert ist hier
- 81 I: Hat sich das auch ausgewirkt auf wie du Geschichte generell siehst, also?

..Museen als Ort vielfältiger Verr

Positionierung von Museen



- 82 G: Schon bisschen, also man kann's ja sozusagen wahrhaftig miterleben, jetzt nicht in direkten Worten, aber halt, wenn man von Erzählung hört, dann hat man halt Erzählungen und wenn man in einem Museum geht und etwas über Geschichte hört, wie werden jetzt Sachen gezeigt, Bilder und so, man kann sich das dann besser vorstellen, besser halt, besser ein Bild dazu machen und dann sozusagen besser nachvollziehen, wie's früher in dieser Zeit war
- 83 I: Okay, dann schau ich nochmal (pause) okay, ehm, gibt's noch irgendetwas, was du erzählen willst, was dir einfällt zu den Work-Shops irgendetwas?
- 84 G: Eigentlich nicht
- 85 I: Irgendwas, was noch nicht gesagt wurde?
- 86 G: Ehm, eigentlich nicht mehr
- 87 I: Nein?
- 88 G: Nein
- 89 I: Okay, dann war's das, warte kurz ich stoppe.

C.6.9. Transkription 9



- 1 I: Okay, ehm, also was sind deine generellen Erfahrungen mit historischen Museen?
- 2 H: Ehm, ich finds interessant und ehm mehr nicht, ich find's einfach nur interessant, alte Sachen wissen muss ich eigentlich nicht, weil ich ja nicht in Österreich geboren bin und einfach aufwachse, sozusagen
- 3 I: okay, und warum?
- 4 H: Ehm, mein Vater ist halt immer sehr interessiert an sowas und wenn ich halt Sachen erfahre oder dann lerne, dann werd ich's ihm erzählen und er hört immer gespannt zu und das mag ich voll
- 5 I: Und wie wichtig findest du Museen?
- 6 H: Ich finde es ist wichtig, dass an, also, dass die neue Generationen es erfahren sollen, was früher passiert ist und wer was als erstes erfunden hat, weil ich finds ua cool, dass man Sachen erfindet, ich persönlich will auch sowas machen, aber naja
- 7 I: Was magst du machen?
- 8 H: Ehm was Neues erfinden, ja
- 9 I: Mhm und Geschichte generell, wie wichtig findest du das?
- 10 H: Ich find's einfach wichtig, weil das könnte man jetzt halt auch bisschen benutzen sozutagen, halt nicht so sein wie damals oder so sein wie damals und so
- 11 I: Kannst du das noch genau erklären?
- 12 H: Halt, zum Beispiel ehm kein Diktaturen oder kein Rassismus oder keiner soll sterben, für das, was er nichts gemacht hat, ich find komplett keiner soll sterben, in dieser Haftstrafe oder so, aber keiner hat so den Tod verdient, finde ich
- 13 I: Und wie, was waren dann deine Erwartungen vor dem Work-Shop? Was hast du gedacht, wie wird das sein?
- 14 H: Ich hab nur an Hitler gedacht (lacht), mehr nicht, ja
- 15 I: also dass, das Hitler-
- 16 H: also Nationalsozialismus
- 17 I: Okay, ja, mhm und wie war's dann dort, welche Wahrnehmungen hattest du zu dem Work-Shop?
- 18 H: Am Anfang, wo wir geredet haben, war's ua langweilig fand ich und dann als wir rumgeführt wurden, fand ich's bisschen interessant, was zum Beispiel über Frauen gesagt wurde, dass eine Frau das die erste Politikerin war und dass ganze, eh, und so am Ende fand ich's immer interessanter und dann hab ich auch mitgemacht bisschen
- 19 I: Sind dir da Stationen besonders in Erinnerung geblieben?
- 20 H: Eh, dort mit dem, mit dem Zeichen, wo die ehm wo die Juden das halt auf die Klamotten tragen mussten, das sie rausgehen könnten.
- 21 I: Warum ist dir das in Erinnerung geblieben?
- 22 H: Weil ich das voll blöd finde, weil warum soll man sowas machen, damit man auf die Straße gehen darf.
- 23 I: und noch mehr Stationen?
- 24 H: Das mit dem ehm-
- 25 I: Oder Themen?
- 26 H: Das mit dem Waschmaschinendings halt, das Wasser ausgepresst wurde, fand ich auch interessant, weil eigentlich wusste ich's nicht, aber als Leute was gesagt haben mit Wasser, trocknen und so, dann hab ich's auch irgendwie mitgekriegt und das war völlig neu für mich. Ja und ehm,



- das mit dem Familien, die von Türkei hierher gezogen sind, das fand ich auch interessant
- 27 I: Warum fandest du das so interessant?
- 28 H: Ja, weil ehm sie trotz, dass sie nicht Deutsch waren, also nicht von her, von hier kamen, dass sie hier arbeiten könnten, aber halt nicht wie Leute von hier so, genommen wurden, also wie soll ich sagen, ehm, sie wurden halt, die dürften nicht die Häuser haben oder so, sie haben so einen kleinen Ort gehabt zu leben, mit anderen Menschen, ja
- 29 I: und warum glaubst du, kannst du dich daran noch erinnern?
- 30 H: Ehm, ich kann mich noch erinnern, dass die Vater Bilder geschickt hat an dem Sohn, dass es hier ua schön ist und dass hierher kommen kann und so und als er dann da war, hat er, war er enttäuscht sozusagen
- 31 I: Mhm und welche, also kannst du dich noch an irgendwas erinnern in der Ausstellung?
- 32 H: Das mit dem Parlament, dass ua viele Leute davon, also, das Bild haben wir gesehen und wie das mit dem Küchendinge, das haben wir auch gesehen, also Töpfe und so von früher, eh oder Mixer, also so etwas, das sah irgendwie wie Spielzeug aus, fanden ich und meine Freundin ehm, ja, sonst ja, da war auch wählen für dings, haben wir auch gewählt, dass wir wie wir das halt haben sollten mit dem Wählen, das man halt mit der Staatsbürgerschaft das machen soll oder ohne oder dass man halt hier leben soll und einfach wählen kann und so, und ich find halt besser, wenn man hier wohnt, dann soll man auch wählen können oder dürfen
- 33 I: und das ist dir zur Station eingefallen?
- 34 H: Ja, und ich find's komplett blöd, das mit dem Staatsbürgerschaft, dass man ehm keine Ahnung, das ist richtig dumm, Deutsch muss man kennen, dass man ein Staatsbürgerschaft haben soll und so
- 35 I: Noch irgendwas, kannst du dich erinnern?
- 36 H: Ich kann mich an Menschen erinnern, die das verhindern wollten, ehm, also diese eine Frau, wo wir, wo sie dann erzählt hat, ich muss nachdenken-
- 37 I: Kein Stress (lacht)
- 38 H: Sie wollte, dass Frauenrechte, also das Frauen auch arbeiten können und soll ich noch meine Meinung dazu geben?
- 39 I: Ja.
- 40 H: Okay, und ich finde, dass Frauen sehr wohl Menschen sind wie Männer und dass sie genauso viele Kräfte haben, weil, ich mein ehm Männer haben auch Schwächen also es gibt auch Männer, die gar nicht arbeiten können und es gibt auch Frauen, die gar nicht arbeiten können, aber dafür stärker sind als die Männer, die nicht arbeiten können und ich finde, dass soll, also dass ist immer noch in ein paar Länder so, so überall, in meinem eigenem Heimatland sozusagen ist es noch immer eine Rede sozusagen, dass Frauen das, das, das nicht machen dürfen, aber Männer dafür können dafür alles dafür machen, zum Beispiel in meine Heimat, also ist noch immer so, bei meinen Großeltern, Jungs können raus, bis wann sie wollen, aber Mädchen müssen zuhause bleiben und halt arbeiten oder Arbeit lernen oder Haushalt arbeiten und so, das sie, das irgendeine Junge sie dann heiratet. Und ja, das finde ich halt auch blöd, aber Gott sei Dank ist meine Eltern halt, die denken heutig sozusagen, sozusagen, sie sagen nicht, dass ich jetzt zuhause bleiben muss oder so, ja. Sonst, ja, ich finde einfach Frauenrechte zur Zeit gut, also jeder, der dafür gekämpft hat früher ehm ich bin einfach nur stolz auf den, weil würden sie das nicht machen, würde es jetzt nicht so sein.



Ja. Jo, sonst, ja am Anfang haben wir ja über so Bilder geredet, ehm ich hatte Europa, weil's Österreich und ehm ja, ich find einfach, wenn ich an Europa denke, dann denke ich direkt nach an Österreich, weil ich wohne ja schließlich da und ja und andere hatten auch vieles andere zum Beispiel aja ehm Regeln, die Regeln, die ehm zum Beispiel hat die Frau glaub ich da gesagt, das mit dem Hundepippi, das in Deutschland in Berlin das jeder also jeder, wenn man geht, dass man auf ein Hundepippi tretet, aber in Österreich das nicht so ist, weil überall diese Schilder ist, wo man, also, man kann ja auch, man muss ja auch Strafe bezahlen, wenn die es nicht wegräumen? Ja. Ich find einfach Regeln gut, aber manche Regeln in Österreich sind bisschen blöd, ja

41 I: Welche zum Beispiel?

42 H: Das mit dem, das man wählen kann erst, wenn man halt Staatsbürgerschaft hat. Weil ich möchte unbedingt wählen, ich weiß auch nicht wirklich, meine Eltern sind genauso, aber das geht halt leider nicht, weil wir erst Bürgerschaft haben müssen und mein Vater muss dann halt 5 Jahre arbeiten, keine Strafen haben und so, das ganze. Das find ich einfach nur blöd und ja. Sonst glaub ich eher, ich kann mich nicht erinnern, welche ich noch blöd finde, ja, das war's glaub ich

43 I: und du hast gesagt, du hast das Europabild genommen, oder? Hat das irgendwann zu der Ausstellung gepasst?

44 H: Ja, die ganze Zeit, die ganze Zeit, sie hat ja immer die ganze Zeit gefragt von welche von euch passt das Bild und so, das hat die ganze Zeit gepasst, weil Österreich ja

45 I: Ja, mhm, ja, okay, das heißt, was hat dir besonders gut oder was hat dir besonders schlecht gefallen?

46 H: Das am Anfang, das wir geredet haben, das fand ich langweilig und ehm das, dass wir herumgeführt wurden und neue Sachen kennen, kennengelernt wurden, das fand ich halt interessant, weil ua viel von uns haben's nicht gewusst davor, dass zum Beispiel das mit den Judenzeichen oder mit dem Waschmaschinendingsbums und das ganze, haben wir davor nicht gewusst und als wir's erfahren haben, war's interessant und cool zu wissen.

47 I: Und wie hat dir das, wie hat das Gebäude und so auf dich gewirkt?

48 H: ehm, die Gebäude war irgendwie ua neu sozusagen, halt, unser Kurs ist ein bisschen älter, aber die Sachen dann halt waren ua cool, weil alles war neu und die einzelnen Sachen, die halt in einem so Glas waren, waren ua ua alt, das fand ich halt ua cool, ja.

49 I: Also wie ist es dir generell gegangen in dem Museum?

50 H: Am Anfang, also gut (lacht) die Menschen waren halt gut angezogen sozusagen, also wie soll ich sagen, in Arbeit und so und ich fand halt ua so respektvoll sozusagen, weil wenn Menschen zum Beispiel mit Jogginghosen gekommen wären in die Arbeit, dann wär's bisschen komisch, ja

51 I: Fällt dir noch irgendetwas dazu ein?

52 H: Ehm (Pause) das mit dem Conchita Wurst Kleid fand ich auch cool, dass sie das haben und dort gelassen haben sozusagen, aber dafür hatten wir leider nicht so viel Zeit, dass wir darüber auch noch was erfahren. Aber sonst fand ich's gut

53 I: Und dann war quasi der Work-Shop vorbei, hast du danach nochmal an den Work-Shop gedacht?

54 H: Ich werd wahrscheinlich, glaub ich, mit meinen Eltern hingehen und irgendwie, weil da steht ja auch alles, da müssen wir ja auch nicht solche Leute halt, ich glaub die Arbeiter fragen, ob sie das erklären können, ehm



ich will unbedingt dem Kleid mit dem Conchita Wurst, warum das ist, das möchte ich wissen halt, ua viele Sachen haben wir auch nicht ehm gelernt oder könnten wir

55 I: Und hast du an irgendwas dann nochmal nachgedacht nach dem Work-Shop?

56 H: Ja, am Abend habe ich mit meinem Vater darüber geredet, das mit dem Judenzeichen und er war auch sozusagen schockiert, weil er würde, er dachte nicht, dass es sowas geben würde, das man oder gab, das mit dem Zeichen rausgehen, das wäre als würde man sagen, du musst jetzt auf dem Stirn schreiben, woher du kommst, as wär blöd

57 I: Noch irgendwann, dass du daran gedacht hast?

58 H: Ehm, ich hab mal *Name*, also mit meiner Freundin darüber geredet, dass ehm also ich hab mich nur an diesen Zeichen erinnert, die ganze Zeit und wir haben auch darüber diskutiert, warum man sowas machen muss und so, ja sonst, war nichts

59 I: Und hast du noch mit jemanden drüber geredet?

60 H: Mhm, nein, nur meine Eltern und meine Freundin, aber ich hab gestern darüber nachgedacht, weil unserer Lehrerin gesagt hat, dass du morgen kommen wirst, dann hab ich kurz alles wiederholt

61 I: Und was ist dir da eingefallen als erstes?

62 H: Als erstes war das mit dem am Anfang, dass es langweilig war, dass wir halt Bilder aussuchen müssten und Namen sagen müssten, ehm und dann ist mir mit dem Zeichen eingefallen und dann das mit dem Parlament und dann, dass wir am Ende irgendwas aufschreiben müssten auf diesen Zetteln und auf Wand kleben durften, das fand ich sehr sehr sehr cool, weil sowas will ich mir auch in meinem Zimmer machen

63 I: Ehm, welchen Nutzen würdest du sagen, hat dieser Work-Shop?

64 H: Einfach wissen, was früher passiert ist und es halt weiterleiten sozusagen an den zukünftigen Generationen und dass die dann wissen was vor paar 100ten Jahren passiert ist

65 I: und warum findest du das wichtig?

66 H: Das kann halt helfen, indem es dann zum Beispiel kein Rassismus mehr gibt oder weniger, weil es gibt überall noch finde ich und ehm oder zum Beispiel kein Krieg, aber Frieden, weil wenn man sowas hört, dass ua viele unschuldige Leute gestorben sind, dann denkt man daran so, warum? Die haben ja nichts gemacht und ich finde, ja, wenn die das wissen, dann tut's mehr leid, ja und ich werd auch mit meinem Kurs in einem Gedenkstadt gehen, wo wir halt diesen Gaskammer oder ich weiß nicht ganz genau, werden 25. dort hingehen und ich freu mich total, ja. ja

67 I: und wem würdest du das empfehlen, wer soll dort hingehen?

68 H: Meine Eltern.

69 I: Deine Eltern?

70 H: Ja, sonst halt jeden, weil das ist wichtig meine Meinung, ehm, und ja, ich, als das ist eine der Museums, die halt interessanter waren, weil zum Beispiel im Leopoldmuseum fand ich's uninteressant bis zum geht nicht, da wollt ich schlafen gehen, ja, ja

71 I: Warum war das jetzt interessanter?

72 H: weil ich find komplett Nationalsozialismus interessant, ich will auch ein Referat, also freiwillig, ein Referat dafür halten und ehm, das Rest mit dem diese Bild war ua teuer und das finde ich einfach ua dumm. Zum Beispiel Leopold war ja das Gustav irgendwas diesem Bild zum ersten Mal das schönste Bilder oder sowas, das find ich einfach nur blöd.



- 73 I: Ehm, dann würdest du sagen, der Work-Shop hat beeinflusst wie du Österreich siehst?
- 74 H: Schon, das mhm, ja das hat sich ja auch geändert jetzt, der das find ich einfach gut, mehr kann ich dir nicht dazu sagen
- 75 I: Würdest du jetzt ein anderes Bild nehmen als am Anfang, oder dasselbe.
- 76 H: Nein, ein anderes
- 77 I: Welches zum Beispiel?
- 78 H: Ehm, ich hab die Frage nicht so ganz verstanden, meinen Sie das mit dem Bild das von Europa und Österreich.
- 79 I: Genau, ja
- 80 H: Ja ich würde Regeln nehmen. Die halt, ja
- 81 I: und warum?
- 82 H: weil ich dazu mehr sagen kann, als Europa Österreich, weil Regeln sind wichtig, aber auch manche sehr unnötig, ja. Ich kann einfach mehr dazu sagen
- 83 I: Okay, was hat dich überrascht, wenn du zurück denkst?
- 84 H: Mich hat's überrascht, wie Hitler das alles gemacht hat, dass er so an die Macht angekommen ist und so, ohne irgendwas gemacht zu haben, also er hat ja schließlich nur Krieg bereitet sozusagen und Menschen umgebracht und das mit dem Rassentrennung, das ist einfach nur (Pause) blöd, ja
- 85 I: und war irgendwas neu für dich?
- 86 H: Ja, das war das mit dem Zeichen von den Juden (unv.) also das mit dem Waschmaschine noch und das mit dem das eine Frau im Parlament war damals und das war voll sie war so irgendwie, sie hatte ja weiß an und sie war so voll der Bild sozusagen, wenn man auf den Bildern geschaut hat, dann hat man direkt gesehen. Und ich wette sogar, dass jeder Mann sie dann auch angeschaut hat, weil sie war die einzige halt
- 87 I: Dann noch, hat dich beeinflusst wie du Geschichte jetzt siehst, dieser Work-Shop?
- 88 H: Wenn ich sowas denke oder lerne dann ist es traurig. Ja, es ist halt dann traurig, dann muss man daran denken, wie viel was Leute so durchmachen müssen und so, aber ja, sonst ist es cool zu wissen, ehm, oder was lernen und dann kann ich das zum Beispiel meine Kinder sagen oder lernen sozusagen, dass sie das dann auch wissen und weiterleiten sozusagen
- 89 I: Wenn du jetzt helfen müsstest, den Work-Shop zu verbessern, was würdest du sagen könnte besser sein?
- 90 H: Irgendwas Cooleres machen am Anfang, so nicht sitzen und über irgendwas reden, ich find das ein bisschen langweilig, Spieldinge sozusagen, Hallo zu sagen oder Namen auszutauschen. In diesem Kurs machen wir so viele Spiele, dass wir uns kennenlernen, am Anfang haben wir eher so getanzt und uns kennengelernt, das fand ich lustig, ja
- 91 I: noch irgendwas, was dir dazu einfällt?
- 92 H: Nein, das wär's eigentlich.
- 93 I: Okay, dann schau ich nochmal, ob ich alle Fragen gestellt habe, ja, ja, ja, ja, okay, dann gibt's noch irgendetwas, das du sagen willst, was noch nicht gefragt wurde, was dir noch einfällt, irgendwas, was fehlt?
- 94 H: Nein, ich würd einfach sagen, jeder Mensch sollte es wissen. Zumindest bisschen, nicht ganze Geschichte, aber sollte wissen, was

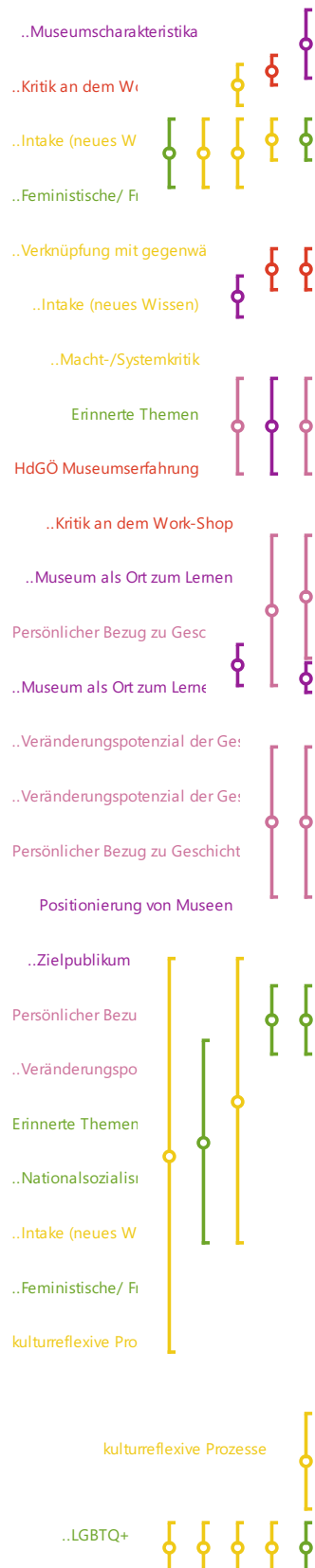


95

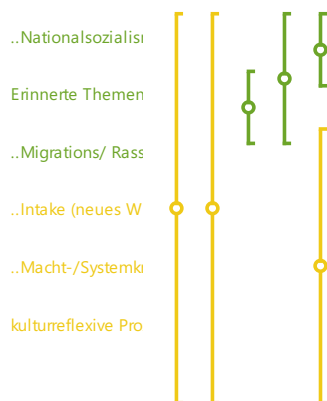
früher geschah

I: okay, dann hast du's geschafft (lacht) warte kurz, ich muss kurz stoppen

C.6.10. Transkription 10



- 1 I: Okay, das Erste ist, was sind deine Erfahrungen mit geschichtlichen Museen?
- 2 K: Okay, ich habe in der Geschichtemuseum hab ich den die Dinge, die Sachen gesehen, das vor 100 Jahre war und wie war damals Österreich und wie war die Leute, wie war die Situation, ist schon gefällt mir, ist eine, hat gute und schlechte Seite, aber schon, es war interessant für mich eh, zu damals war zum Beispiel eh ganz keine, war keine also bis jetzt auch gibt's keine gleiche Berechtigung aber damals war hmm sehr sehr wenig Gleichberechtigung, also vor ich, was soll ich noch
- 3 I: Wie findest du Museen?
- 4 K: Ach so Museen, es war sehr interessant und war gut, das eine gute Museum war und gab viele Sachen da drinnen, das kann man darüber viel lernen und viel erzählen
- 5 I: und wie findest du Museen allgemein, findest du Museen wichtig?
- 6 K: Ja, sicher, von dem Zukunft der Menschen oder von Zukunft der Leute in Österreich, die den muss auch wissen, wie war im alte Tag und wie ist heute und wie war früher besser oder wie ist heute und kann man darüber viel lernen und viel zu machen
- 7 I: Und warum findest du wichtig, dass das Menschen wissen?
- 8 K: Ach so, mhm, weil das mhm das ist wichtig für Menschen und von Österreichs auch, weil das ist nicht wieder die schlichte, schlechte Sachen Zukunft passiert werden, das kann man zum Lernen viel und wie, wie war, wie war etwas positiv Dinge kann man in Zukunft verwenden, kann man viel darüber und viel zum Lernen, aber ich finde gut vom Zukunft da Jugendliche Menschen oder Jüngere
- 9 I: Warum genau Jugendliche?
- 10 K: Ehm, um halt diese, die ehm, die sind die Zukunft von Österreich, die muss das, weil die die Leute früher war so die 100 Jahre war, die lebt nicht mehr und die schon, aber diese Geschichte kann sie zu schauen und lesen und etwas gute mhm wie kann ich sag das, ich hab das Wort vergessen, aber kann man das darüber viel zum Lernen und viel zum Machen
- 11 I: Das heißt wie findest du, wie wichtig findest du Geschichte generell?
- 12 K: Geschichte, es ist alte Geschichte ist aber es gibt schon, wie gesagt, es gibt schon schlechte und gute Dinge, weil damals war Krieg war zuerst war die von 1914-1918 der erste Krieg, der Erste Weltkrieg war, und danach war bisschen Zeit mit dem Demokratie und so aber damals war keine Frauen im Parlament, war schon aber ein paar und damals hat, also früher und nach dem Ersten Weltkrieg, die Frauen durften nicht zum Beispiel, da war keine Gleichberechtigung, durfte nicht arbeiten, die mussten die einzige, was hab ich dem Geschichte gelesen, damals war musste jede Frau halt von ihrem Mann eine Arb- Vollmacht, die muss arbeiten, ohne Vollmacht die konnten nicht arbeiten gehen und dann konnten nicht arbeiten und heute es gibt viele Technologie und technische Sachen, früher war nicht. Ich habe dort im Geschichte Museum eine Waschmaschine mit den Händ, das war auch für mich interessant aber heute ist Waschmaschine was anderes mit dem Elektriker und damals war mit dem Hand zum Trocknen und
- 13 I: Warum war das so interessant?
- 14 K: Ehm, weil das ist ein bisschen zu schwe-, Kleidung zum Trocknen das war bisschen stark, muss jeder Mensch ein bisschen Kraft haben, das aber heute ist gut, heute ist einfach, Wäsche rein und mit dem Elektrik zu tun, das hat, aber früher war nicht so, was kann ich noch darüber erzählen, es gibt viele, aber zum Beispiel ich hab einen wegen der



Gleichberechtigung das eine Singer aus Österreich (unv.) das Conchita Wurst, die Kleidung habe ich gesehen, dass eh es am Anfang ist Mann aber schon Frau, das zeigt von uns, dass es jeder Mensch kann selber entscheiden, wie er wollen leben und aber früher war nicht so. Früher war weniger Gleichberechtigung, weniger war, heute ist was anderes, heute ist viel besser

15 I: Woran kannst du dich noch erinnern in dem Work-Shop?

16 K: Ich habe die eine Geschichte auch, die Geschichte von dem eine Familie aus Türkei, ich habe genau den Namen vergessen, diesen Ahmet, etwas war, da, damals wurde die Österreich brauchte viele also Männer wegen dem aufzubauen, wie heißt diese ganze Wort, hab ich vergessen, also die Leute, die zu uns kommen und aufzubauen und wieder zu ihrem Land zurückgehen ehm, ich da gelesen wie haben sie die, die hier gearbeitet war, die war die Familie dort gelassen und da war einzige hier, aber der Sohn hatte ihm Geschichte erzählt, wie war damals Österreich und wie hat ihr Vater gearbeitet hier und der hat den Kinder alleine gelassen und

17 I: Warum kannst du dich glaubst du daran noch erinnern?

18 K: Ehm (pause), es war viel aber ich habe ganz vergessen

19 I: ja, kein Problem

20 K: Okay

21 I: Also diese Geschichte, die du erzählt hast von dem, von dem Vater, warum kannst du dich daran noch erinnern? Was war daran besonders für dich?

22 K: Also, das war, damals war wo der ganze Österreich zerstört kann man sagen, es war da, da war Krieg und Krieg passiert, keine Häuser, keine Leute waren weniger, weil in dem Krieg viele Leute gestorben, deswegen den Österreich, Österreich braucht den Leute von anderen Ländern zu kommen und dann aufbauen und arbeiten hier, aber das war der schlechte eh Sache war dass jede aus Ausland kommt das muss nachdem arbeit wie viel Jahre das wissen Österreich die nicht, dass sie müssen wieder zurückgehen, das war für mich sehr, weil das kann nicht jede Menschen, zum Beispiel, das war nicht ein Tag oder eine Woche Zeit, das war viele Jahre gedauert, das konnte nicht wieder zurück oder vielleicht weil das, das war für mich ein bisschen was anderes, ich wollte, die konnte auch das sagen, dass wenn die ein geben von Menschen die die aus Ausland gekommen, kann selber entscheiden, wo die will soll hierbleiben oder wieder nach zurück in die Heimat oder in die Land, das war's

23 I: Gibt's noch Stationen oder Themen, an die du dich erinnern kannst? Lang her (lacht)

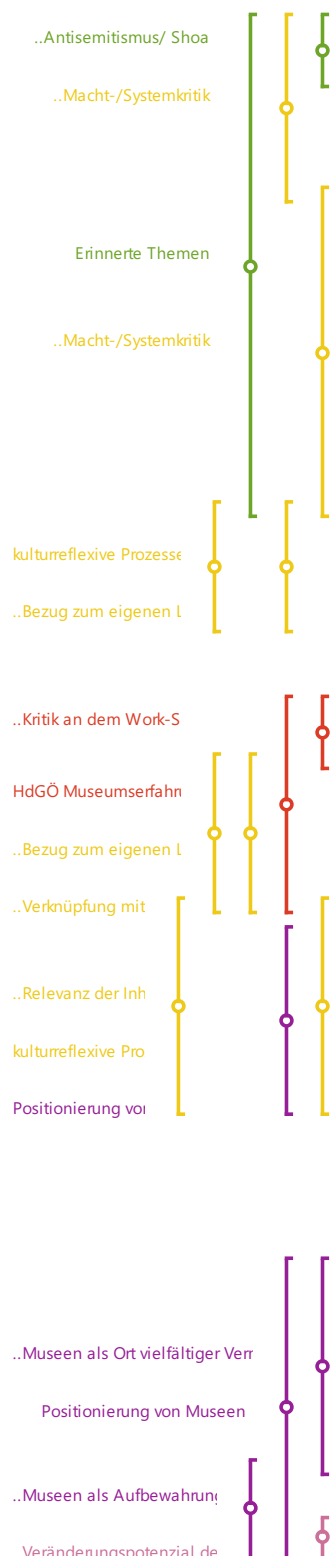
24 K: Es gibt viele, aber zum Beispiel die alte Sachen gesehen, zum Beispiel eine Motorrad war (lacht) mit dem Anhänger, muss man starten, das war auch etwas, ach so das gibt's schon in *Ländernamen* auch so aber, aber das war sehr interessant und andere Dinge war auch

25 I: Was hat dir besonders gut oder schlecht gefallen?

26 K: Es war gut, alles war gut, wie gesagt, ich habe gesagt, das kann man viel zum Lernen und weil ist sehr interessant, weil die manche Leute oder manche ehm Dinge die haben, ich habe bis jetzt nie gesehen, das hab ich dort geschaut und-

27 I: Was zum Beispiel?

28 K: Also, zum Beispiel den die einzigen habe ich gesagt das Trockenmaschine und war viele Schilder oder viele Bilder und wir waren im letzten 100 Jahren in Österreich und jetzt habe ich diese Bilder geschaut Video, vieles



- 29 I: Und ganz am Anfang war diese Bilder, wenn du dich erinnerst, welches Bild hast du da genommen?
- 30 K: Ich weiß nicht ganz genau, ich habe damit nicht viel gemacht aber, ehm
- 31 I: Ganz am Anfang diese ganz vielen Bilder mit 'Was ist Österreich'?
- 32 K: Ach so, die Frau, die war Jüdinnenfrau, die haben von ihren Freundin oder ihren Familien erzählt, dass muss Jüdinnen könnten nicht einfach auf den Straße zu laufen oder zum Spazieren gehen, die haben, das war für mich sehr schlecht, weil die die Leute, das die könnten nicht in Friedhof zusammen kommen und Freunde treffen und Friedhof das war für mich sehr was anderes, weil die die müssen mit ein einzige muss eine Stein hauen oder so, es war das auch für mir interessant war, aber das war eigentlich schlimm, traurige Geschichte von dieser Frau und ich habe in dem Bild gesehen, das mit dem Freunden, ihren Freundinnen oder Freunden, das war ein Friedhof eine auf einem kleine Spielzeug kann man auch dazu sagen oder wie ein Schock oder war, dort hat zusammen ein Foto gemacht und haben mir erzählt und dort hat auch dort geschrieben und hab schon gesehen, gelesen, dass den anderen Jüdinnen konnten nicht einfach normal leben wie die andere Leute und damals hat das war für mich sehr schlecht damals hat viele so das hab ich gelesen, das sind 6 Millionen oder so war Jüdinnen oder Juden gestorben. Schlecht, noch schlecht war so, dass es sind 256 nur Kinder gestorben und das ist schlecht. Ich habe also, ich habe keine gute Geschichte oder gutes Dinge als Krieg, weil ich bin selber in Krieg auch geboren, auch in den Krieg aufgewachsen, ich bin so seit sieben Jahren in Österreich zirka und dort ist immer Krieg und also Krieg bringt nicht etwas Gutes, das kann man so sagen, aber (Pause)
- 33 I: Fällt dir noch irgendetwas ein zu dem Work-Shop?
- 34 K: Was habe ich mir einzige gefällt, dass die kann man jede Person etwas eine eigene Idee oder eigenes ein paar Worte zu schreiben auf dem Wand anhängen. Ich habe auch damit geschrieben, wir wollen, wir wollen nicht Krieg und momentan Krieg in Ukraine, in der Ukraine und habe ich auch drauf geschrieben, den helfen den Menschen dort in der Ukraine, weil ich hab keine guten Traumas geschieht, das jede Mensch weiß, aber ich bin selber selber in dem Krieg aufgewachsen und auch geflohen wegen dem Krieg habe ich geflüchtet und das ist, das ist traurig, aber das ist gut, dass wir erinnern uns wegen dem Geschichte, dass die Museum ist gut, weil den kann man in Zukunft den Menschen viel zu machen, viel zu auflösen und viel Dinge kann man machen, dass wir nicht wieder ein Krieg oder etwas passiert, das kann zum Beispiel kann man sagen, das kann einzige oder jede Mensch kann, muss selber sich entscheiden, wie er wollt oder wie sie wollen leben, das ist, kann man viel zum Lernen, aber das war gut
- 35 I: Das heißt was für einen Nutzen denkst du hat dieses Museum?
- 36 K: Wie meinst du?
- 37 I: also was, warum soll man in dieses Museum gehen?
- 38 K: Weil, weil viele Leute wussten es nicht darüber, weil das dem ehm ach so in Österreich kann man in die Schule viele Geschichte zum Lesen und zum Hören kann, aber dort ist wichtig, weil die kann sicher glauben und sicher Fotos und Videos schauen, dort viele gibt's, weil in die Bücher und in dem etwas gibt's keine etwas zum nur Glauben, zum Beispiel nur schriftlich gibt's, aber oder mündlich zum Hören, dort deswegen ist wichtig, dort kann vieles Dinge und viele Sachen zum Schauen und vieles bemerken und deswegen ist sehr wichtig, weil das also was ich finde ist, Museum ist sehr wichtig, egal aus welchem Land, die alten Sachen, weil die Menschen zum Beispiel, wir haben jetzt so



..Geänderte Wahrnehmung

kulturreflexive Prozesse

..Macht-/Systemkritik



51

weil die Frauen konnte nicht man nur zuhause bleiben und auf Kinder, auf ihre Kinder kümmert und durfte nicht arbeiten, das war sehr schlecht, also das wollte ich nicht

52

I: Okay, dann schaue ich noch kurz, ob ich alle Fragen habe, okay, ehm, ja dann gibt's noch etwas, was du sagen magst, irgendwas, was dir einfällt noch?

53

K: Mhm, ich glaub ich hab schon alles gesagt (lacht).

I: Alles gesagt? (lacht) Okay, dann stopp ich die Aufnahme